

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

ÁREA DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

# Desenvolvimento de um projeto de Mentoria no 2º e 3º CEB: Uma abordagem da Educação Psicológica Deliberada

Inês Isabel Cristiano Brigas

**M**

2019



**DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE MENTORIA  
DO 2.º E 3.º CEB: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO  
PSICOLÓGICA DELIBERADA**

**Inês Isabel Cristiano Brigas**

Outubro 2019

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor *Carlos Gonçalves* (FPCEUP)

## **AVISOS LEGAIS**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

## Agradecimentos

Ao Professor Carlos, por todo o apoio, predisposição, simpatia e paciência. Por me fazer apaixonar irrevogavelmente pela Intervenção Comunitária.

Ao Professor Gaspar, por ter sido tão prestável, pela sua boa-vontade e apoio.

À Doutora Margarida, que me supervisionou enquanto estava a desenvolver este Projeto. À Dona Alice, por me motivar a dar sempre mais. À Prof. Branca e ao Prof. David. À Doutora Helena. Às crianças do 5.º D, que adorei conhecer. Aos meus Mentores, que tanto cresceram e de quem tanto me orgulho. À escola onde pude intervir e ao Agrupamento como um todo.

À Escola. Aos Professores. A todos os que lutam pelo direito universal a uma Educação de qualidade. À Malala Yousafzai que nos ensinou que até uma criança pode mudar o Mundo.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a todos os meus Professores, em particular os do Mestrado em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, por me dotarem, acima de tudo, de abordagens e conceções que me permitem olhar para os problemas através da lente da inclusão e da funcionalidade. Para além de guiarem, hoje e para sempre, a minha prática em Psicologia, foram capazes de renovar o meu sistema pessoal de valores e tornar-me uma pessoa com ideais mais humanos. Em particular às Professoras Catarina Grande, Teresa Leal, Diana Alves, Maria Ducharne e Marina Serra Lemos, o meu muito obrigada.

À Atituna, ao Sunrise Project, ao G.A.S. Porto, ao Já T'Explico, à U.DREAM. Por terem sido as minhas experiências de *role-taking*, que tanto me transformaram.

Aos meus amigos. Aos abraços que me suportam. À porta que me abrem quando preciso de casa. Ao ouvido sempre listo para os meus problemas e inseguranças. À família que foram e são para mim a 500 km de distância de casa. Por me emprestarem os vossos olhos gentis para que me possa ver a mim mesma. E tudo o mais que é impossível descrever e só consigo expressar através de uma profunda gratidão e de um completo amor. Obrigada. À Sara e à Joana. Sem vocês, não só não teria conseguido fazer isto, como teria tido 6 anos muito mais difíceis do que já foram.

À minha família. Pai, que possas olhar para trás, para o que é a tua vida, e sorrir, feliz. Obrigada por tudo. António, que a tua vida seja repleta de amor e que o Mundo possa testemunhar da tua criatividade e arquitetura. Helena, que encontres a felicidade no respeito, amor e admiração de todos os que te rodeiam, e que o Mundo um dia beneficie da investigação a que te dedicas de corpo e alma. Podes salvar muita gente. Tios e tias, primos e primas, avô e avós, obrigada por me fazerem sempre sentir que o amor da família não depende de distâncias, mas sim de uma pertença irrevogável que nos vai acompanhar do início ao fim da vida. Porque a vida é um rio e no meio é que está a virtude. “Bora lá Homens, a vida é um risco!”

**"Os estudantes são maleáveis, as experiências e treino que recebem ficam com eles durante muito tempo e têm sérias implicações para um bem-estar a longo-prazo do indivíduo e da sociedade" (Gold, 1992)**

## Resumo

Apresenta-se um projeto de mentoria, a partir de uma abordagem concetual estrutural cognitiva e uma metodologia global de Educação Psicológica Deliberada (EPD), em que alunos do 9º ano são alvos de uma formação desenvolvida durante o 1.º trimestre do ano letivo, para intervirem e acompanharem alunos do 5º ano durante o 2.º e 3.º trimestre. Estes são alunos provenientes de famílias vulneráveis, na transição das escolas do 1º ciclo para a EB 2,3, o que traz impactos psicológicos incontornáveis na sua adaptação ao novo contexto escolar. Este projeto assume um design quase experimental, envolvendo um grupo experimental (os mentores), constituído por 7 alunos de 2 turmas do 9º ano, divididos em 3 sub-grupos, em ordem a acompanharem, após a formação, um grupo de mentorados constituído por 4 a 5 alunos do 5º ano de uma turma da mesma escola. O grupo de controlo dos mentores é constituído por 5 alunos do 9º ano da mesma escola; o grupo de controlo dos mentorados é constituído por 12 alunos do 5º ano da mesma escola. O pré e pós teste envolveu um questionário que pretendia avaliar, quantitativamente, a eficácia da intervenção num conjunto de competências intra e interpessoais (a comunicação, o altruísmo, a responsabilidade cívica, o pensamento crítico, a responsabilidade pessoal, a liderança, a tomada de decisão, a auto-estima e a satisfação com a escola – no caso dos alunos de 9.º ano; e o altruísmo, a responsabilidade cívica, a responsabilidade pessoal, a perceção de apoio, a auto-estima e a satisfação com a escola – no caso dos alunos de 5.º ano). O grupo experimental foi ainda sujeito a uma série de medidas qualitativas, nomeadamente observações, recolhas dos seus registos pessoais no “diário de bordo” e questionários de perguntas abertas e mistas. Foi desenvolvida uma avaliação de processo. Os resultados, na sua globalidade, apontam para ganhos desenvolvimentais nos grupos experimentais, sendo que estes resultados foram mais significativos nos mentores, a quem se destinava preferencialmente a intervenção. Os resultados do grupo dos mentorados, embora significativos, foram mais modestos. Os indicadores da eficácia da intervenção são mais robustos na avaliação qualitativa ao longo do processo de intervenção; os resultados dos indicadores quantitativos entre o pré-teste e pós-teste não revelaram efeitos significativos, mas apenas ligeiros, o que se explica pelo reduzido número de participantes nos dois grupos.

**Palavras-chave: Educação Psicológica Deliberada; Ação/reflexão, Mentoria, Terapia de pares; Desenvolvimento psicológico**

## Abstract

The mentorship project presented here was developed under the *Deliberate Psychological Education Model (DEM)* and the structural-cognitive conceptual approach. In this project 9<sup>th</sup> graders were provided with training sessions during the 1<sup>st</sup> term of the school year that were designed to enable them to mentor 5<sup>th</sup> grade students during the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> term of the school year. These 5<sup>th</sup> graders were transitioning from elementary schools to a new school (EB 2,3) and came from vulnerable families, a factor that has detrimental psychological consequences on the students' adjustment to a new school context.

This project used a quasi-experimental methodological design comprising an experimental group (the mentors) composed of seven 9<sup>th</sup> graders from two classes of the same school. These were divided into three sub-groups, each of which was assigned to a group of four or five mentees, all of whom came from the same 5<sup>th</sup> grade class. The mentors control group was composed of five 9<sup>th</sup> graders of the same school, while the mentees control group was composed of twelve 5<sup>th</sup> graders, also of the same school. The pre-test and post-test of this design comprised a questionnaire intended to evaluate the efficiency of the intervention based on a set of inter and intra personal skills (for the 9<sup>th</sup> graders: communication, altruism, civic responsibility, critical thinking, personal responsibility, leadership, decision making, self-esteem, satisfaction with school; for the 5<sup>th</sup> graders: altruism, civic responsibility, personal responsibility, perception of support, self-esteem, satisfaction with school). The mentors group was subjected to several qualitative assessment tools, namely observation, gathering of data from their journals and questionnaires comprising both open and closed ended questions. A process evaluation was developed. For the most part, the results suggested developmental gains in the experimental groups, with greater gains observed among the mentors (who were the main target of this intervention). The results in the mentee group, although significant, were more modest. Throughout the intervention process, the efficiency indicators of the intervention were found to be more robust in the qualitative than in the quantitative evaluation. The results of the quantitative indicators of the pre-test and post-test did not show significant effects, which can be explained by the small number of participants in both groups.

**Keywords:** Deliberate Psychological Education; Action/reflection, Mentoring, Peer Therapy; Psychological Development

## Résumé

Le projet de mentorat présenté ici a été élaboré dans le cadre du Modèle d'éducation psychologique délibérée (EPD) et de l'approche conceptuelle structurelle et cognitive. Dans le cadre de ce projet, des sessions de formation ont été dispensées aux élèves de 9e année au cours du premier trimestre de l'année scolaire afin de leur permettre d'encadrer les élèves de 5e année au cours du deuxième et du troisième trimestre de l'année scolaire. Ces élèves de 5e année étaient en transition d'une école primaire à une nouvelle école (EB 2,3) et provenaient de familles vulnérables, un facteur qui a des conséquences psychologiques néfastes sur l'adaptation des élèves à un nouveau contexte scolaire. Ce projet a utilisé un plan méthodologique quasi-expérimental comprenant un groupe expérimental (les mentors) composé de sept élèves de 9e année de deux classes de la même école. Celles-ci ont été divisées en trois sous-groupes, dont chacun a été assigné à un groupe de quatre ou cinq mentoré(e)s, tous issus de la même classe de 5e année. Le groupe témoin des mentors était composé de cinq élèves de 9e année de la même école, tandis que le groupe témoin des mentorés était composé de douze élèves de 5e année, également de la même école. Le pré-test et le post-test de cette conception comprenaient un questionnaire destiné à évaluer l'efficacité de l'intervention sur la base d'un ensemble de compétences inter et intra personnelles (pour les élèves de 9e année: communication, altruisme, responsabilité civique, pensée critique, responsabilité personnelle, leadership, prise de décision, estime de soi, satisfaction à l'école ; pour les élèves de 5e année : altruisme, responsabilité civique, responsabilité individuelle, perception du soutien, estime personnelle et satisfaction à l'école). Le groupe de mentors a été soumis à plusieurs outils d'évaluation qualitative, à savoir l'observation, la collecte de données à partir de leurs journaux et des questionnaires comprenant des questions ouvertes et fermées. Une évaluation du processus a été élaborée. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent des gains de développement dans les groupes expérimentaux, avec des gains plus importants observés chez les mentors (qui ont été la cible principale de cette intervention). Les résultats dans le groupe des mentorés, bien qu'importants, ont été plus modestes. Tout au long du processus d'intervention, les indicateurs d'efficacité de l'intervention ont été jugés plus robustes dans l'évaluation qualitative que dans l'évaluation quantitative. Les résultats des indicateurs quantitatifs du pré-test et du post-test n'ont pas montré d'effets significatifs, ce qui peut s'expliquer par le faible nombre de participants dans les deux groupes.

**Mots-clés: Éducation psychologique délibérée, Action/réflexion, Mentorat, Thérapie par les pairs ; Développement psychologique.**

## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iv</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>I Parte: Enquadramento Conceptual .....</b>	<b>3</b>
<b>1. A escola como contexto privilegiado do desenvolvimento humano .....</b>	<b>4</b>
<b>2. O papel dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPOs): Potencialidade e limitações.....</b>	<b>6</b>
<b>3. A estratégia Global da Educação Psicológica Deliberada (EPD) .....</b>	<b>8</b>
<b>4. Estratégias específicas no âmbito da Educação Psicológica Deliberada: Terapia de pares e Mentoria .....</b>	<b>11</b>
<b>4.1 Terapia de Pares .....</b>	<b>11</b>
<b>II Parte: Estudo Empírico .....</b>	<b>16</b>
<b>1. Objeto, objetivos específicos, pertinência e questões de investigação:.....</b>	<b>16</b>
<b>2. Metodologia de Projeto.....</b>	<b>18</b>
<b>3. Participantes e Contexto de Intervenção .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Instrumentos (quantitativos e qualitativos) utilizados para avaliar a eficácia da intervenção .....</b>	<b>20</b>
<b>5. Síntese dos momentos estruturantes do Projeto .....</b>	<b>22</b>
<b>6. Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>25</b>
<b>6.1. Análise quantitativa .....</b>	<b>25</b>
<b>6.2. Análise Qualitativa .....</b>	<b>27</b>
<b>7. Discussão dos Resultados .....</b>	<b>42</b>
<b>8. Conclusões .....</b>	<b>51</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>56</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>59</b>



## **Introdução**

O projeto de investigação/intervenção aqui apresentado, refere-se à implementação e avaliação de uma intervenção psicológica em contexto escolar, a partir do modelo da Educação Psicológica Deliberada de Sprinthall & Scott (1989). Esta intervenção foi desenvolvida sob a forma de um “Projeto de Mentoria” numa escola pública de 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico (2, 3 CEB) localizada no centro do Porto. No âmbito deste projeto, sete alunos do 9.º ano (mentores) foram selecionados para prestar apoio e acompanhar pares mais novos do 5.º ano (mentorados) da mesma escola. Estas crianças, não só tinham sido recentemente sujeitas à transição de ciclo e de escola – implicando uma mudança nos professores, colegas, rotinas e espaço de aprendizagem -, como foram sinalizadas pela sua DT e pela Psicóloga e Coordenadora da escola por uma diversidade de problemáticas de diferente gravidade, tais como problemas de comportamento, baixa auto-estima, destruturação familiar, baixo rendimento escolar, isolamento ou dificuldade em fazer amigos, experiências de vitimação no contexto escolar ou familiar, etc.

Os mentores foram divididos em 3 grupos (2 duplas e 1 tríade), sendo que a cada grupo foram atribuídos pequenos grupos de crianças do 5.º ano (dois grupos de 5 mentorados e um grupo de 4 mentorados). Estes três grupos de mentoria mantiveram-se estáveis ao longo do projeto. Antes de iniciar o contacto com os mentorados, os mentores passaram por um período de formação, durante o 1.º período, com vista a dotar estes jovens de competências de comunicação eficaz, empática e sem julgamento, tomada de perspetiva e identificação e reflexão de sentimentos em si e nos outros, tendo depois começado o acompanhamento aos pares mais jovens (mentorados), que consistia não só em interações quotidianas não-estruturadas em momentos informais, como os intervalos, mas também na dinamização de sessões quinzenais de mentoria. Este acompanhamento manteve-se até ao término do ano letivo em que decorreu a intervenção.

A avaliação da eficácia deste projeto foi realizada com recurso a uma diversidade de medidas, quer quantitativas quer qualitativas; os indicadores qualitativos foram recolhidos ao longo de todo o processo nos grupos-alvo de intervenção: os mentores e os mentorados.

A pertinência desta investigação prende-se com a multiplicidade de problemáticas que se deparam as escolas, em particular as que estão afetadas ao ensino público. Atualmente, as escolas estão enquadradas em agrupamentos e mega-agrupamentos e são servidas por um reduzido número de psicólogos (CIDEDEC, 2006). Estes profissionais, enquadrados nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), têm a seu cargo a responsabilidade de desenvolver avaliações e intervenções psicológicas e psico-educativas, providenciar orientação vocacional aos alunos, particularmente do 9.º e 12.º anos e atuar no sistema de relações da escola, promovendo o bem-estar e a qualidade da educação em contexto escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018). Esta diversidade de tarefas e responsabilidades, distribuídas por faixas etárias que normalmente atravessam 3 ciclos de estudo e cada vez mais o pré-escolar, constituem um grande desafio para o psicólogo escolar, que passa grande parte do seu tempo de trabalho a desenvolver atividades de avaliação e apoio psico-pedagógico, na sua maioria remediativas e de carácter individual (Mendes, Abreu-Lima e Almeida, 2015), não dando resposta às necessidades reais da escola.

Por outro lado, aponta-se também o subaproveitamento de outro recurso da escola; os jovens alunos. Estes elementos da comunidade educativa são agentes capazes de observar o seu meio, sinalizar os problemas existentes e identificar soluções que lhes possam dar resposta. No entanto, estes jovens dispõem de reduzidas oportunidades para serem autónomos e para participarem em experiências com impacto real na comunidade (Tsekoura, 2016, cit. in Branquinho, Tomé, Gaspar & Gomes-Baya, 2019).

Assim, considera-se que o projeto desenvolvido, sustentado numa metodologia concetual da Educação Psicológica Deliberada, faz um aproveitamento das capacidades e potencialidades destes jovens no contexto de uma experiência real dando resposta às necessidades da comunidade escolar, não só promovendo o desenvolvimento destes jovens como aliviando o fardo dos profissionais do contexto, ao proporcionarem um contributo valioso para a resolução dos problemas reais da escola.

No que se refere às motivações pessoais da investigadora para ter optado por este tema e esta abordagem, estas prendem-se com o seu interesse pessoal nos processos de empoderamento, tal como foram trabalhados por Sullivan e Bybee (1999), no seu projeto de *advocacy* numa população de mulheres vítimas de violência doméstica. Neste estudo, descrevia-se um projeto em que se introduzia um elemento nas redes de apoio destas mulheres, que as apoiava no processo de autonomização, dando-lhes ferramentas

para atingir os próprios objetivos. Este elemento havia sido treinado intensamente para este propósito e tinha um papel sobretudo construtivo e apoiante, que trabalhava com mulher e não em vez dela. Esta investigação inspirou a ideia por trás deste projeto de mentoria: a introdução de um elemento novo nas redes sociais, que apoia e acompanha o jovem, no sentido de o empoderar e aumentar o seu sentimento de agência em relação às próprias circunstâncias de vida. Uma estratégia de mentoria, quando é construída a partir dos pressupostos da EPD, acaba por também promover o empoderamento dos próprios mentores, que são confrontados com a sua própria capacidade de transformar a realidade e gerar mudança positiva.

Esta dissertação divide-se em duas partes, o Enquadramento Concetual e o Estudo Empírico. Na I parte, designada por Enquadramento Concetual, começa-se por abordar a escola e a sua centralidade enquanto contexto de vida das crianças e jovem, bem como o seu potencial como palco de intervenções direcionadas para o desenvolvimento. De seguida, discute-se o papel do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a nível do trabalho a desenvolver no contexto escolar e os múltiplos desafios com que se confrontam. Apresenta-se e desenvolve-se a abordagem da Educação Psicológica Deliberada, enquanto estratégia global de intervenção que guiou este projeto de intervenção e identificam-se duas estratégias representativas deste modelo, que contribuirão para a intervenção desenvolvida: a terapia de pares e a mentoria. Na II Parte, o Estudo Empírico, descreve-se o objeto, os objetivos específicos, a pertinência do estudo e as questões de investigação; apresenta-se a metodologia e o design da investigação; descrevem-se as características dos participantes e do contexto onde foi realizada a investigação; enunciam-se os instrumentos quantitativos e qualitativos utilizados para medir a eficácia da intervenção e descreve-se a intervenção, nas suas várias fases, de forma mais extensa. Apresentam-se e discutem-se os resultados, quantitativos e qualitativos, tanto para os alunos de 5.º ano como de 9.º ano, com recurso ao estado da arte. Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste estudo salientando as suas potencialidades, limitações e futuros desenvolvimentos

## **I Parte: Enquadramento Conceptual**

Ao longo do enquadramento concetual pretende-se abordar a escola, enquanto contexto privilegiado de desenvolvimento e simultaneamente analisar o trabalho dos

SPO no contexto escolar, os desafios que enfrentam na atualidade e a necessidade de adotar modelos e estratégias de atuação que priorizem a promoção e prevenção. De seguida, apresenta-se a estratégia global da Educação Psicológica Deliberada, que se assumiu com quadro conceitual e metodológico para esta intervenção, em virtude de promover desenvolvimento nas estruturas psicológicas do indivíduo e transformações nos contextos onde interagem. Por fim, identificam-se e apresentam-se algumas estratégias específicas que operacionalizam este modelo EPD: como a terapia de pares e a mentoria, tendo esta dado o nome ao projeto desenvolvido.

## **1. A escola como contexto privilegiado do desenvolvimento humano**

A escola, para além de um local onde é privilegiada a "obtenção/assimilação" de diversos conteúdos e metodologias nas várias disciplinas de estudo, envolve também diversas experiências que vão para além da esfera académica e englobam "tarefas académicas, vocacionais, sociais e emocionais particularmente desafiadoras" (Chickering & Reisser, 1993; Dias, 2006, cit.in Menezes, 1998). A escola é um contexto de vida particularmente significativo, visto que é onde o aluno passa o maior número de horas do seu dia (Eccles e Roeser, 2011). Assim, é relevante providenciar aos alunos experiências promotoras do desenvolvimento, que elevem o funcionamento psicológico no sentido de uma crescente complexificação, integração e flexibilidade, com o objetivo último de se construírem em cidadãos ativos e participativos da sociedade (Menezes, 1998).

O desenvolvimento humano é objeto e objetivo da intervenção psicoeducativa (Campos, 1988, cit. in Menezes, 2007, p.33), justificado pela evidência de que “a qualidade do relacionamento interpessoal na infância e na adolescência é uma das raras variáveis preditivas de problemas futuros” (Kohlberg, Lacrosse & Ricks, 1972, cit. in Coimbra, 1991, p. 4). Autores como Parker e Asher (1987), Rubin (1990) e Sprinthall (1980), cit. in Coimbra, 1991, p. 4), apontaram para a relação entre as dificuldades interpessoais na infância e adolescência e as perturbações na vida adulta. Já Campos (1989), Selman (1976<sup>a</sup>, 1980), Selman e Schultz (1990) e Sprinthall e Collins (1988), cit. in Coimbra (1991, p. 4), confirmam a importância do desenvolvimento interpessoal no desenvolvimento pessoal das crianças, jovens e adultos. O desenvolvimento psicológico parece de facto ser a variável mais consistentemente associada a diferentes

tipos de medida do sucesso na vida adulta (Sprinthall, 1991b, cit. in Coimbra, 1991), ao invés de, por exemplo, as classificações escolares ou outros critérios académicos.

Assim, este foco no desenvolvimento humano nas suas dimensões intra e interpessoais é pertinente tanto na presença de uma situação de crise como em situação de prevenção desta ou até de promoção do desenvolvimento. A promoção deste desenvolvimento não se circunscreve a intervenções diretas a um indivíduo ou grupo, mas expande-se para intervenções que almejam mudanças, não só no sistema pessoal do sujeito, como também nos sistemas transpessoais. É importante notar que também estes sistemas são realidade psicológica, suscetível de intervenção intencional. Esta lógica subentende um alargamento das situações passíveis de intervenção, em que o foco incide sempre sobre a promoção do desenvolvimento psicológico (Menezes, 2007). Este tipo de intervenção envolve mudanças no microsistema (Bronfenbrenner, 2005), e é precisamente nesse contexto que estratégias de intervenção como a consultoria ou a psicoterapia de par são implementadas. Quando falamos em transformação psicológica não nos referimos apenas ao desenvolvimento cognitivo mas também a outras dimensões que se referem à ação e aos afetos. Só abordando as diferentes dimensões do psicológico se podem atingir mudanças duráveis. Ora, o desenvolvimento a que nos referimos surge da ação do próprio sujeito – seja pessoa, grupo ou comunidade – e traduz-se “numa maior capacidade de construir significados a partir da realidade e de agir de forma a transformar essa mesma realidade” (Campos, 1990) e um ingrediente fundamental deste desenvolvimento é indubitavelmente o conflito e o desafio. Estes tornam-se estrada para a “capacitação e empoderamento<sup>1</sup> de pessoas, grupos, instituições e comunidades” (Menezes, 2007). Assim, se a perspetiva se baseia no desenvolvimento humano, valorizando competências, capacidades e potencialidades de pessoas, grupos e comunidades, assumindo-os como personagens principais do processo social de construção de si mesmos, então o foco é que, em qualquer intervenção, o participante tenha um papel central e ativo, com possibilidades de escolha e autodeterminação e o psicólogo promova esta capacitação e autonomia. Deste modo, rejeita-se a ideia do psicólogo “especialista” que é o autor e figura central da intervenção, ideia esta que pode facilmente produzir desempoderamento. Procura-se, em seu lugar, que haja uma partilha de poder e que os conhecimentos do psicólogo se assumam como recursos com utilidade para os participantes e para a intervenção que é, sobretudo, uma co-construção (Menezes, 2007).

## **2. O papel dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPOs): Potencialidades e limitações**

Em Portugal, a intervenção psicológica e psico-educativa é servida pelos Serviços de Psicologia e Orientação – SPO (Decreto-Lei n.º 190/91, 1991). Os SPO servem um público diverso, que inclui alunos de diferentes faixas etárias, famílias, professores e outros elementos da comunidade educativa, abrangendo também várias áreas de intervenção, como o apoio-psicopedagógico, apoio ao sistema de relações da comunidade educativa, orientação escolar e vocacional, entre outros, tanto a nível da remediação, como da prevenção e da promoção (Mendes, *et al.*, 2015; Silva, 2015).

Depreende-se, pelas investigações feitas no campo da psicologia escolar, que a atividade central do psicólogo continua a prender-se em larga medida com a intervenção psico-pedagógica centrada no aluno e de carácter remediativo e com as atividades de orientação vocacional (Silva, 2015). Estas práticas predominantes são justificadas porque parecem responder às expectativas do trabalho esperado dos SPO por parte da restante comunidade educativa, ou pelo crescente número de estudantes sinalizados para acompanhamento psico-pedagógico, ou ainda pela falta de recursos humanos para fazer face às necessidades que surgem numa escola ou agrupamento de escolas (Silva, 2015). Ora este modelo de intervenção, tão comum não só na psicologia escolar como em outros ramos da disciplina, tem sido apontado como pouco eficiente na literatura, propondo-se um outro modelo que assenta principalmente na promoção e prevenção e numa intervenção que seja ecológico-sistémica de base (Mendes, *et al.*, 2015; Gutkin, 2012) ou assente no modelo de saúde pública – que reafirma esta necessidade de nos afastarmos de respostas remediativas e orientarmos o foco para a prevenção: universal e seletiva (Mendes, 2017, p.45). Este modelo propõe

---

<sup>1</sup>Empoderamento é um termo que se refere ao “processo pelo qual os indivíduos, as organizações e as comunidades ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas e participação democrática na vida das suas comunidades” (Rappaport, 1981, 1984). Pode ser concetualizado a vários níveis – individual, organizacional e comunitário. No nível individual o empoderamento consiste na consciência da própria capacidade de controlo sobre a vida do sujeito, acompanhada por uma perspetiva crítica sobre o seu contexto e uma participação ativa na vida em comunidade. No nível organizacional, refere-se “às estruturas e processos que suportam e capacitam para a participação” e a produção de mudanças na comunidade. Empoderamento ao nível comunitário engloba a ação coletiva em torno da promoção da qualidade de vida, podendo esta ação ser desenvolvida por grupos de pessoas, redes de organizações ou associações. Estes três níveis, apesar de descritos em separado, devem ser entendidos como um conjunto interrelacionado e interdependente (Menezes, 2007).

aos psicólogos escolares que tenham respostas de intervenção que visem “a promoção do sucesso escolar e o funcionamento ótimo de todos os alunos; a criação de ambientes de

suporte que permitam aos alunos superar desafios ou riscos menores; o apoio aos alunos com elevado potencial de risco para diferentes problemáticas e; a intervenção junto dos alunos com problemas instalados” (Doll e Cummings, 2007, cit. in Mendes, 2017). Em suma, está-se perante uma lógica de prevenção, e o psicólogo passa a investir mais tempo em intervenções para todos os alunos para além dos que se encontram em risco, de forma obter os melhores resultados a nível de custo-benefício (Strein et al., 2003, cit. in Mendes, 2017).

A escola deve apresentar-se como contexto empoderante, enquanto instituição capaz de dar resposta às diferentes necessidades dos alunos, quer a nível de apoio pedagógico e suporte emocional, quer a nível de dar a autonomia necessária ao desenvolvimento da independência e mestria. “As interações entre as pessoas e entre estas e os contextos de vida também são realidade psicológica em desenvolvimento” (Campos, 1988, p.11), o que significa que as intervenções devem também incidir em dimensões que vão para além da pessoa (Campos, Costa & Menezes, 1993). A escola, enquanto contexto privilegiado de vida, é assim um alvo notável de intervenção.

Neste sentido, poderá fazer sentido explorar intervenções que envolvam os vários alunos da escola e onde se promova o reforço das redes sociais de apoio como forma de promover o bem-estar e ajustamento psicológico em contexto escolar. O psicólogo tem disponível um conjunto diversificado de agentes educativos com quem colabora e atua diariamente – professores, assistentes operacionais, elementos da direção e coordenação da escola/agrupamento, famílias e até elementos da comunidade (NASP, n.d. cit. in Mendes, 2017, p. 31; Silva, 2015, p.189). Apesar de já há muito se assumir como essencial que o trabalho de um psicólogo escolar seja, acima de tudo, um trabalho em rede com outros profissionais, não é comum mencionar-se o potencial de outro recurso da comunidade educativa: os alunos, enquanto pares. Este grupo social é normalmente relegado como alvo da intervenção, seja ela preventiva ou remediativa, o que faz com que estes jovens sejam raramente considerados úteis no processo de responder aos problemas da sua própria comunidade escolar (Tsekoura, 2016, cit. in Branquinho, *et al.*, 2019), mas que também não se explore os impactos positivos a nível do desenvolvimento pessoal e social que a participação social em situações reais tem nos alunos (Checkoway, 2011, cit. in Branquinho, *et al.*, 2019). Embora se encontrem cada vez mais projetos e programas de investigação participativa com jovens (projeto “Dream Teens”, Plano Nacional para a Juventude, projeto “Explorar Novos Trilhos”), ainda há muito trabalho a fazer a nível da criação de oportunidades de participação

social para os jovens, que lhes permita promover competências socio-emocionais e envolvê-los nas questões sociais, educacionais e políticas do nosso tempo (Branquinho, *et al.*, 2019). Esta participação “implica a expressão dos direitos de cidadania ativa” (Menezes & Ferreira, 2012) e promove a tolerância, a confiança interpessoal, o sentido de comunidade e o empoderamento psicológico (e.g., Ferreira, 2006; Morgan & Streb, 2001; Sullivan & Transue, 1999; Zimmerman, 1995, cit. in Menezes & Ferreira, 2012), mas também a cultura cívica, o capital social e o pluralismo (Almond & Verba, 1963; Arendt, (2001[1958]); Habermas, 1999; Putnam, 1993, 2001, cit. in Menezes & Ferreira, 2012, p. 11).

### **3. A estratégia Global da Educação Psicológica Deliberada (EPD)**

O movimento da educação psicológica deliberada surge como “proposta de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento psicológico e social dos alunos” (vd. Mosher e Sprinthall, 1970 cit.in Coimbra, 1991; Sprinthall, Hall & Gerler, 1992), alicerçada no modelo concetual estrutural-cognitivo da Ação-Reflexão, em virtude da EPD almejar resultados holísticos a nível das estruturas psicológicas globais do cliente (Coimbra, 1991).

A perspetiva da Ação-Reflexão procura recriar os processos e mecanismos que conduzem à transição desenvolvimental por forma a provocar mudanças do mesmo tipo no cliente (Coimbra, 1991). Uma abordagem de ação-reflexão centraliza a exploração, tanto de si próprio como do Mundo. Este processo exploratório é inevitavelmente um processo construtivo e constitutivo simultaneamente de realidades pessoais do cliente e das suas estruturas de processamento da experiência e de organização da ação (Coimbra & Campos, 199). É por este motivo que este processo exploratório se torna objetivo intencionalizado da intervenção descrita neste trabalho. A mudança, no contexto das estratégias de ação-reflexão, é vista como um processo de reorganização do cliente, em que as situações de desequilíbrio são oportunidades favoráveis à exploração de alternativas e à posterior reestruturação e desenvolvimento do cliente (Coimbra, 1991). Estes desequilíbrios são resolvidos através da reflexão continuada e intencionalizada, ao longo de períodos prolongados, idealmente 6 a 12 meses (Rest, 1986, cit. in Schmidt, Davidson & Adkins, 2013).

As intervenções desenhadas ao abrigo da perspetiva de Ação-Reflexão contêm dois elementos base; a Ação e a Reflexão. A Ação envolve o envolvimento do cliente



em situações de interação e ação, que se prevê serem desencadeadoras de um “património de experiências, algumas das quais significativas do seu ponto de vista pessoal” (Coimbra, 1991). Estas experiências devem ser desafiantes e gerar envolvimento emocional, para além de requererem esforço da parte do cliente para as resolver, o que nos remete para a presença de intencionalidade (Sprinthall, Hall & Gerler, 1992). Ou seja, esta ação de que falamos consiste em “experiências que satisfazem os requisitos de significação pessoal, desafio, envolvimento emocional e esforço” (Coimbra, 1991), o que quer dizer que estas são ações reais em contextos naturais, configurando assim experiências de role-taking<sup>2</sup> ao invés de experiências de role-playing<sup>1</sup>. São essas que privilegiam “situações de interação onde processos cognitivo-interpessoais de tomada de perspetiva social são postos em jogo” (Coimbra, 1991).

A Reflexão consiste no integrar das experiências vividas no contexto da Ação. Ora esta integração engloba analisar e diferenciar os vários aspetos da experiência e contrastar pontos de vista, enquanto se exploram crenças, perceções, expectativas, sentimentos e diferentes formas de se confrontar com a situação. É este conciliar de experiências de ação com experiências de reflexão que é capaz de produzir mudanças no funcionamento psicológico do sujeito e conduzir ao seu desenvolvimento pessoal (Marcia, 1991, cit. in Coimbra, 1991). Deste modo, a ação e a reflexão devem ser vistas como processos simultâneos e alternados de intervenção, ao invés de fases estanques e impermeáveis, e cabe ao psicólogo garantir o equilíbrio e a presença constante destes processos “num ambiente seguro, de apoio emocional e de desafio” (Menezes, 1998), onde floresçam o pluralismo e o diálogo de perspetivas e em que haja espaço para a integração e construção de significado pessoal (Menezes, 1998; Heitor & Veiga, 2012).

No contexto desta metodologia, o psicólogo deve estabelecer uma relação

---

O role-playing<sup>1</sup> é o desempenho de uma ação simulada e o role-taking<sup>2</sup> configura o desempenho de uma ação real, isto é, o desempenho de um papel real em situações reais. Assume-se deste modo a “superioridade das experiências reais na promoção do desenvolvimento psicológico” (Coimbra, 1991).

significativa com o(s) sujeito(s) que transmita segurança, confiança e apoio e onde haja um vínculo emocional (Coimbra, 1991). Esta relação de vinculação com o psicólogo vai permitir ao sujeito que se exprima, que explore e que integre as suas experiências, ao mesmo tempo que pode testar novas formas de sentir, pensar e agir. Cria-se assim um

contexto capaz de harmonizar o desafio sentido e o apoio prestado, por forma a produzir novos padrões de funcionamento.

A Educação Psicológica Deliberada é, assim, uma estratégia de intervenção psicoeducacional que segue precisamente estes pressupostos; ao conceber todo o sujeito como um agente ativo que é tanto influenciado como influenciador do seu meio, é capaz de promover transformações na estrutura psicológica de um jovem, tanto a nível do desenvolvimento cognitivo como de capacitar para a ação (Menezes, 1998; Heitor & Veiga, 2012).

As intervenções de EPD, para além de co-construídas e avaliadas colaborativamente com a comunidade-alvo, devem seguir algumas etapas, que constituem pressupostos essenciais da EPD. Estas etapas não seguem uma sequência rígida e irreversível; de facto, o esperado é que se alternem e complementem de forma dinâmica, interdependente e circular. Uma condição central da EPD é, como foi descrito, centrar-se em experiências que sejam simultaneamente novas, desafiantes para o jovem e desenvolvimentalmente adequadas – isto é, exigentes do ponto de vista emocional, cognitivo e social mas não tão árduas que sobrecarreguem o indivíduo (Schmidt, Davidson e Adkins, 2013). Assim, é essencial que, no âmbito de uma EPD, se prepare a ação, isto é, se selecione o tipo de experiência que se adequa ao nível de desenvolvimento dos sujeitos e que tenha maior potencial a nível de transformação das suas estruturas mentais. Esta fase pode incluir uma pré-preparação dos sujeitos para a ação que vão desenvolver, caso haja esta necessidade. Seguem-se a realização da ação e a reflexão, que, como já vimos, consiste no desenvolver da ação em contexto real e através de relações interpessoais com significado e a subsequente reflexão guiada destas experiências, também no contexto de relações interpessoais com significado. Esta reflexão é idealmente feita em grupo com outros indivíduos a viver experiências idênticas, para que o jovem possa contrapor as suas experiências com as experiências dos colegas e extrair novos significados e um entendimento mais amplo e aprofundado (Poff, 2007 e Wilhelm, 2008 cit. in Schmidt, *et al.*, 2013). Falamos aqui de outra condição essencial neste tipo de intervenção: a ação é integrada num contexto de relação, em que há o desafio colocado pela diversidade de perspetivas e significados mas que proporciona também ao indivíduo uma rede de apoio e suporte que o auxilia na significação e resignificação das suas experiências, fornecendo-lhe feedback sobre si mesmo e encorajando-o a tirar o melhor partido do processo. Esta presença dual e interdependente entre apoio e desafio é de facto o ingrediente principal desta

intervenção: é através do desafio que os sistemas do indivíduo são postos em causa e são construídos novos sistemas que permitem um entendimento superior das experiências; e é através do apoio que o indivíduo recebe o suporte que precisa ao longo do processo de dissonância e conflito resultante da substituição do sistema anterior pelo futuro, junto com o apoio necessário para manter o funcionamento psicológico nesse novo sistema em lugar de reverter para o sistema anterior (Bower, Diehr, Morzinski & Simpson, 1998, cit. in Schmidt *et al.*, 2013).

O “Projeto de Mentoria”, desenvolvido ao longo do ano 2018/2019, numa EB 2, 3 do Centro Histórico do Porto, teve subjacente esta metodologia global de intervenção, a Educação Psicológica Deliberada, para a promoção de estruturas complexas do desenvolvimento humano. Embora o projeto esteja direcionado para o acompanhamento de um conjunto de crianças do 5º ano de escolaridade, na sua transição da conclusão do 1º ciclo para o 2º ciclo num novo espaço educativo, o que realmente se pretende é avaliar como esta experiência desafiante para os mentores - preparada, implementada, monitorizada ao longo do processo e refletida num contexto seguro – produziu mais valias no seu desenvolvimento.

#### **4. Estratégias específicas no âmbito da Educação Psicológica Deliberada: Terapia de pares e Mentoria**

O projeto desenvolvido em contexto educativo, embora tenha sido sustentado metodologicamente na Educação Psicológica Deliberada, com uma conceitualização estrutural cognitiva e desenvolvimentista, recorreu a estratégias específicas de intervenção que de seguida se apresentam genericamente.

##### **4.1 Terapia de Pares**

Encontra-se extensa literatura sobre os benefícios do suporte social e de apoio não-profissional na promoção de saúde mental numa dada comunidade (Campbell & MacPhail, 2002; Dalton, Elias & Wandersman, 2001; Hobfall & Vaux, 1993; Humphreys, Finney & Moos, 1994; Rhodes, Ebert & Fischer, 1992, cit. in Visser, 2004). Podemos definir o suporte social como uma troca de recursos entre indivíduos com o objetivo de aumentar o bem-estar do beneficiário (Shumaker & Brownell, 1984, cit. in Visser, 2004). O apoio não-profissional é uma forma de suporte social em relações de ajuda mais estruturadas (Durlak, 1979, cit. in Visser, 2004).

Através destas duas estratégias, é possível fazer um aproveitamento diferente dos recursos da comunidade no sentido de melhorar o seu clima social, levando a um aumento da qualidade de vida dos indivíduos e à promoção de um sentimento de comunidade (Cohen & Wills, 1985; Levine & Perkins, 1997, cit. in Visser, 2004). Quando bem-sucedido, um programa de suporte de pares compensa o tempo e recursos investidos, não só por fornecer apoio a alunos que dele beneficiam sem sobrecarregar os adultos da escola como também promove uma comunidade escolar mais unida e apoiante, que melhora a qualidade da escola e tem impacto para todos os que nela participam, através da promoção de algumas normas sociais positivas: a normalização do ato de pedir ajuda, a apresentação de vários elementos da comunidade como possíveis apoios e a ideia de que há alguém que se preocupa com o aluno (Tanaka & Reid, 1997).

Os programas de apoio inter-pares consideram os alunos como recursos na resolução de problemas da sua comunidade. Estes programas normalmente envolvem um agente (professor ou psicólogo da escola) que desenvolvem ações de formação (preparação da ação) e acompanha um grupo de alunos mais velhos que apoiam outros alunos mais novos, "ouvindo-os, fornecendo informação ou referindo-os para outros agentes com a expertise necessária" (Tanaka & Reid, 1997). Estes programas apoiam-se na ideia de que, normalmente, os jovens recorrem primeiro aos pares quando sentem preocupação ou stress, e procuram ajuda do psicólogo da escola quando a situação é já mais severa (isto nos casos em que o aluno efetivamente procura a ajuda de um psicólogo ou adulto). Estas intervenções, por recorrerem aos pares como apoio direto dos jovens nestas situações, têm o potencial de oferecer ajuda numa fase inicial do problema, pois apresentam uma fonte de apoio mais próxima do jovem que precisa de ajuda. Com a continuidade do contacto entre os dois alunos, o mais jovem pode inclusive ver o par mais velho como modelo de comportamento (Tanaka & Reid, 1997). Relações apoiantes entre pares têm o potencial de promover a partilha de conhecimentos e experiências e estratégias de coping mais eficazes pois fornecem ao jovem um modelo a seguir (Louw, Van Ede, & Louw, 1998, cit. in Visser, 2004). O apoio entre pares permite lidar com problemas emocionais e comportamento antes de estes se tornarem graves, como uma espécie de prevenção primária e secundária (Tanaka & Reid, 1997; Visser, 2004).

Depois há a questão da seleção destes pares apoiantes. Estes não devem ser escolhidos pela sua popularidade na escola; notas e participação na vida escolar também

podem ser critérios pouco fiáveis. É importante que estes agentes possuam algumas competências, nomeadamente, competências de ajuda ou apoio -entre as quais a capacidade de escuta ativa e de expressar empatia e apoio, sem precisar de dar conselhos pelo caminho-; saber com quem contar e quando pedir ajuda a profissionais ou adultos competentes; a capacidade de pedir e aceitar ajuda para resolver os seus próprios problemas; estar confortável com os limites do seu papel, enquanto jovens não-profissionais; e capacidade para encaminhar o aluno a quem está a prestar apoio para alguém mais competente quando este ou esta põe em causa o bem-estar de outros ou de si próprio/própria (Tanaka & Reid, 1997).

Estes programas incluem um período de formação dada por um profissional aos pares apoiantes, para que estes se sintam preparados e confortáveis com o papel e funções que irão desempenhar. Destes programas faz também parte o acompanhamento dado aos alunos apoiantes ao longo de toda a duração do seu acompanhamento aos mais novos.

#### **4.2. Mentoria**

A mentoria é uma estratégia de intervenção largamente utilizada e conceptualizada de diferentes formas na literatura. Anda (2001, cit. in Menezes, 2007), considera a mentoria como a introdução de um indivíduo (geralmente um jovem ou adulto) na rede de relações do sujeito-alvo, em que ambos passam tempo juntos com regularidade (semanalmente) e desenvolvem atividades, mais ou menos estruturadas, e que tanto podem ser determinadas por uma das partes ou por ambos. Nesta conceptualização da mentoria, os mentores são voluntários que não precisam de ter treino específico, podendo simplesmente fazer proveito das soft skills que já possuam no sentido de construir uma relação de companheirismo e amizade. Grossman e Tierney (1998, cit. in Menezes, 2007) acrescentam que “tanto os mentores como as crianças e os seus pais” devem ser avaliados por profissionais e deve fazer-se um emparelhamento cuidadoso entre mentor e criança. Afirmam também que mentor e criança devem encontrar-se pelo menos 1h por semana e desenvolver atividades juntos.

Já Bey, Holmes e Thomas (1992, cit. in Menezes, 2007), apresentam o ato de mentorar como “uma função e processo complexos, que envolve apoio, assistência e orientação, que requer tempo e comunicação e que deve facilitar a autonomia nos protegidos.” Referem o crescente sentimento de identificação com o outro e a importância da valorização e respeito mútuo entre mentor e mentorado – em lugar de

uma relação em que o mentor atua sobre o mentorado (Buber, 1958; Gehrke, 1988, cit. in Menezes, 2007). Para que seja possível construir este tipo de relação, é preciso que o mentor receba formação nesse sentido (Frankl, 1969, cit. in Menezes, 2007).

Tal como Tanaka e Reid (1997), Thies-Sprinthall e Sprinthall (1987, cit. in Menezes, 2007) advogam determinadas características dos mentores como necessárias para que seja possível estabelecer uma relação de mentoria eficaz: a capacidade de criar empatia com o mentorado; simbolizar a sua experiência de forma a que possa ser compreendida pelo mentorado; “ter a coragem de agir sobre princípios como a dignidade humana, a equidade e a justiça; ter autonomia e adaptar os comportamentos de ajuda consoante as necessidades do mentorado. Reiman (1988, cit. in Menezes, 2007) acrescenta a importância de saber ajudar o mentorado a refletir sobre as suas dificuldades e problemáticas. O mesmo autor chama a atenção para a “complexidade da mentoria” (Reiman, 1988, cit. in Menezes, 2007), uma vez que mentor e mentorado enfrentam tarefas desenvolvimentais distintas, o que sublinha a importância deste processo decorrer num ambiente que fomente o progresso e desenvolvimento saudável e equilibrado. É para isso necessário que o mentor esteja predisposto a adotar a perspetiva do mentorado e a reconhecer as suas conquistas, sendo também capaz de modelar uma atitude refletiva e interrogativa; que haja reciprocidade e reconhecimento dos ganhos tanto da parte do mentor como do mentorado; e que o mentor esteja disposto e capaz de zelar pelos interesses do mentorado e gerir diversas responsabilidades sem se sobrecarregar (Gold, 1992).

A relação de mentoria é um território onde desenvolvimento psicossocial significativo e renovação pessoal podem ocorrer, através da evolução da relação entre mentor e mentorado para algo cada vez mais horizontal e em que ambas as partes se sentem autónomas e auto-confiantes (Gold, 1992). Este progresso ocorre se estivermos perante um território relacional emocionalmente seguro onde o mentorado se sinta à vontade para experimentar novas ideias e padrões de funcionamento “sem o medo de perdas irreparáveis” (Kay, 1990, p. 31, cit. in Menezes, 2007). A investigação também tem mostrado os benefícios desta abordagem para quem desempenha o papel de mentor, principalmente se estivermos a falar de um jovem. O icónico trabalho de Sprinthall, Hall e Gerler (1992) confirmam a premissa que, em condições apropriadas, ambos os intervenientes beneficiam da experiência. Skovholt (1974, cit. in Sprinthall, *et al.*, 1992) fala do “princípio do ajudante”, isto é, o facto da participação neste tipo de experiência de *role-taking* promover desenvolvimento no *caregiver* (mentor), que se

torna “psicologicamente mais maduro, exibe maior auto-consciência e melhora em termos de capacidade de tomada de perspectiva” (Skovholt, 1974, cit. in Sprinthall, *et al.*, 1992). É de notar que, à semelhança do que tem sido defendido ao longo deste trabalho, Sprinthall *et al.*, (1992) não notaram diferenças significativas em nenhuma medida desenvolvimental no grupo de controlo que, tendo sido sujeito à experiência de apoio, não participou em momentos de discussão e reflexão sobre a experiência vivida, o que corrobora a hipótese de que “a experiência por si só pode ou não levar ao crescimento” (Dewey, 1944, cit. in Sprinthall, *et al.*, 1992).

DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002), numa revisão de 55 estudos de projetos/programas de mentoria, notaram que não havia efeitos a nível da pertença étnica ou cultural ou do género do mentor, mas que experiências anteriores em profissões ou papéis de ajuda/apoio e supervisão e treino contínuo ao mentor eram fatores que influenciavam positiva e significativamente o impacto da intervenção. Esta meta-análise mostra impactos positivos numa série de problemáticas emocionais, de comportamento, educativas, vocacionais e de risco, principalmente nos casos de jovens provenientes de nível socioeconómico baixo e com alguns fatores de risco já presentes, embora não revelem ainda níveis significativos de disfunção. Nestes casos, a intervenção tem um papel de prevenção secundária, introduzindo modelos mais velhos positivos em casos onde figuras adultas positivas possam estar em falta (Rhodes, 1994 em DuBois *et al.* 2002). É de notar que este “risco” não deve ser medido através de indicadores académicos como seja o desempenho escolar. No entanto, apontam-se efeitos negativos da mentoria quando se pretende acompanhar jovens mais velhos, nos casos em que já estão associados problemas graves; e quando as relações de mentoria são curtas e inconsistentes.

No que diz respeito ao impacto dos projetos e programas de mentoria, a revisão de DuBois *et al.* (2002) concluiu que estes podem ter impacto positivo e são capazes de “reproduzir os benefícios das relações naturais de mentoria” (Rhodes, 1994; Werner, 1995, cit. in DuBois *et al.*, 2002), independentemente de questões de género, idade, etnia, estrutura familiar ou outras características demográficas. No entanto, consoante as características do projeto ou programa de mentoria, o impacto da intervenção varia grandemente. De acordo com os resultados de DuBois *et al.*, 2002, projetos/programas mais eficazes são baseados num racional teórico sólido; a intervenção é implementada dentro do *timing* desenvolvimental apropriado; a seleção dos mentores deve ser criteriosa (Rhodes, 1994, cit. in DuBois *et al.*, 2002) e estes devem ser orientados ao

longo do processo (Freedman, 1992; Hamilton, 1992; National Mentoring Working Group, 1991; Saito e Blyth, 1992, cit. in DuBois *et al.*, 2002); e deve promover-se contacto frequente e proximidade emocional entre mentor e mentorado (DuBois e Neville, 1997; Freedman, 1992; Slicker e Palmer, 1993, cit. in DuBois *et al.*, 2002), sublinhando-se a importância de providenciar um apoio e estrutura adequados às relações de mentoria ao longo de todo o processo (Hamilton e Hamilton, 1992, cit. in DuBois *et al.*, 2002).

## **II Parte: Estudo Empírico**

Nesta segunda parte, designada por estudo empírico, pretende-se abordar o objeto da investigação, os objetivos específicos, a pertinência do estudo e as questões de investigação; seguidamente, passa-se a apresentar a metodologia, argumentando a escolha de uma metodologia de projeto, e desenvolve-se o design da investigação realizada; caracterizam-se os participantes, o contexto e período temporal onde se desenrolou a intervenção; enumeram-se os instrumentos utilizados, tanto os de natureza quantitativa como qualitativa, com cada um dos grupos de investigação; por último, elabora-se uma síntese da intervenção, explicitando cada fase e procedimento do processo, desde a sua preparação à sua implementação e término. Segue-se uma apresentação dos resultados quantitativos, para cada uma das faixas etárias, e dos resultados qualitativos, para o grupo de mentorados e para o grupo de mentores; termina-se com a discussão dos resultados apresentados.

### **1. Objeto, objetivos específicos, pertinência e questões de investigação:**

Este estudo, com um carácter eminentemente exploratório, visa, como objetivo geral, avaliar a eficácia da implementação de uma intervenção de mentoria, em que estudantes mais velhos do 9º ano de escolaridade, após uma formação específica, acompanham os seus pares mais novos do 5º ano de escolaridade, provenientes de contextos familiares problemáticos, na transição da escola básica do 1º ciclo para a EB, 2, 3. Este acompanhamento aos alunos mais novos pretende garantir um apoio interpares para lidarem com os novos desafios com os quais são confrontados, tais como: a adaptação à escola, problemas de aprendizagem, relação com os pares e com os professores, mas também problemas relacionados com o seu contexto familiar ou



comunitário. Esta intervenção é construída a partir do modelo da Educação Psicológica Deliberada, proposto por Sprinthall & Scott (1989, 1992).

Como objetivos específicos, o Projeto de Intervenção pretende:

- (a) Avaliar o impacto desenvolvimental no grupo dos mentores, decorrente da participação no projeto;
- (b) Avaliar o impacto desenvolvimental no grupo dos mentorados que participaram no projeto;
- (c) Avaliar o impacto do acompanhamento aos mentores (proporcionado antes e durante a intervenção) na qualidade das relações mentor-mentorado;
- (d) Perceber em que medida uma intervenção de mentoria, sustentada numa estratégia de Educação Psicológica Deliberada, responde às necessidades da escola onde o projeto foi implementado.

Este projeto, ao pretender rentabilizar recursos existentes na comunidade -os alunos-, para proporcionarem resposta aos problemas que surgem no quotidiano dos contextos educativos, apresenta-se com grande pertinência científica e relevância social, sobretudo no contexto Português, pela ausência de investigações neste domínio de envolvimento dos alunos na promoção da qualidade de vida dos seus pares.

Enunciam-se as principais questões de investigação a que este projeto de intervenção procura dar resposta:

1. Será que o grupo de mentores -grupo experimental- que presta apoio regular aos pares novos, terá ganhos em termos de desenvolvimento (comunicação, altruísmo, responsabilidade cívica, pensamento crítico, responsabilidade pessoal, liderança, tomada de decisão, auto-estima e satisfação com a escola) em relação ao grupo de controle?
2. Será que o grupo dos alunos mais novos -grupo experimental-, que foi alvo de apoio em mentoria pelos pares mais velhos, terá ganhos em termos de desenvolvimento (altruísmo, responsabilidade cívica, perceção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima, satisfação com a escola - mas também - maior adaptação à escola, relação com os pares/professores e outras competências socio-emocionais) do que o grupo dos que não foram alvo de intervenção -grupo de controle-?

## **2. Metodologia de Projeto**

Esta intervenção foi desenvolvida assumindo claramente uma metodologia de projeto em contraposição a uma metodologia de programa (Illback, Zins, Maher & Greenberg; 1990; cit. in Menezes, 2007).

Segundo Menezes (2007), a metodologia de projeto engloba diversos pressupostos, onde se dá primazia à relação profissional-comunidade e se produz um trabalho flexível que se vai construindo e definindo no confronto com a comunidade. Implica formar relações colaborativas com as pessoas e lidar com as mudanças e imprevisibilidades do contexto. Especificamente, uma metodologia de projeto engloba diversas etapas transversais e recorrentes, cada uma delas abordada através de um trabalho colaborativo com os intervenientes da comunidade. Enunciam-se os momentos estruturantes e transversais de uma metodologia de projeto: (a) o planeamento da intervenção (que consiste em analisar o contexto e fazer o levantamento de problemas/necessidades sentidas); (b) o aprofundamento dos problemas encontrados e o levantamento de recursos, prioridades de intervenção e grupos-alvo; (c) a análise e discussão da informação recolhida (procurando chegar-se a um entendimento mútuo dos resultados); (d) a construção de um plano de ação e implementação da intervenção; (e) a avaliação do processo e dos resultados.

Este estudo-intervenção foi desenvolvido a partir dos pressupostos da metodologia de projeto em contraponto a uma metodologia de programa : (a) realizando uma avaliação das necessidades do contexto onde ocorre a intervenção, escutando os vários interlocutores; (b) Definindo-se objetivos da intervenção a partir das necessidades identificadas, escutando os vários intervenientes do contexto: estudantes, professores, SPO, assistentes operacionais e pais...; (c) assumindo-se um projeto flexível e que pudesse ser ajustado ou alterado consoante a realidade e as necessidades que emergessem no processo de implementação; (d) procedendo à avaliação do projeto, antes, ao longo do processo e no final da sua implementação, recorrendo a diversas metodologias qualitativas e quantitativas, e em colaboração com vários intervenientes (Linney & Wandersman, 1991, 1996; cit. in Menezes, 2007).

O design da investigação apresenta-se como quasi experimental, com um grupo de investigação e um grupo de controle, quer nos alunos mais novos quer nos alunos mais velhos, embora se tenham recrutado participantes de conveniência, selecionados em função da disponibilidade dos participantes, das suas características pessoais

(mentores) e das suas necessidades (mentorados), com as informações dos respetivos DTs, da Psicóloga da escola e da Coordenadora e com o consentimento informado dos respetivos pais (Anexo 1).

### **3. Participantes e Contexto de Intervenção**

Esta intervenção incluiu os seguintes participantes:

- a) Um grupo de intervenção de 7 mentores, 4 do género feminino e 3 do género masculino, provenientes de duas turmas do 9.º ano; este constitui o 1.º grupo experimental, tendo sido sujeito a um período de formação entre os meses de Novembro e Janeiro. Estes participantes foram então subdivididos em 3 subgrupos (2 díades e 1 trio) para acompanharem um pequeno grupo de pares mais novos constituído por 3 subgrupos do 5.º ano de escolaridade: dois grupos de 5 alunos cada e um grupo de 4 alunos. Durante os meses de Janeiro a Junho, cada subgrupo de mentores preparava e dinamizava uma sessão com os mentorados, com regularidade quinzenal, para além de interagir informalmente com os pares mais novos quotidianamente, em intervalos e pausas letivas. Adicionalmente, os 3 subgrupos de mentores realizavam sessões semanais de integração da ação realizada e preparavam a próxima sessão, numa lógica de Ação-Reflexão, sendo estas sessões moderadas pela investigadora.
- b) Um grupo de intervenção de 14 mentorados, 5 do género feminino e 9 do género masculino, provenientes de uma turma do 5.º ano da mesma escola que os mentores; este constitui o 2.º grupo experimental, que foi subdividido em 3 subgrupos (dois grupos de 5 alunos e um grupo de 4 alunos) para serem acompanhados pelas díades e tríade do 9.º ano e participarem nas sessões de mentoria quinzenais dinamizadas para eles;
- c) Um grupo de controlo com inicialmente 6 participantes, 4 do género feminino e 2 do género masculino, provenientes de duas turmas do 9.º ano, sendo que um dos participantes não realizou o pós-teste tendo, portanto, sido excluído das análises estatísticas;
- d) Um segundo grupo de controlo com inicialmente 14 participantes, 9 do género feminino e 5 do género masculino, sendo que dois dos participantes não realizaram o pós-teste tendo, portanto, sido excluídos das análises estatísticas. Estes alunos pertencem à mesma turma de 5.º ano que os alunos do grupo experimental

Esta investigação foi conduzida numa escola de 2.º e 3.º CEB localizada no centro do Porto. Esta escola estava inserida num agrupamento com mais 3 escolas de 1.º ciclo que eram servidas por apenas uma psicóloga. A escola serve um elevado número de estudantes beneficiários do SASE e com diversas problemáticas de ordem familiar, emocional e de comportamento, justificando a necessidade de desenvolver uma intervenção que dê resposta a esta diversidade de respostas e que não sobrecarregue os serviços de apoio.

Foram envolvidos alunos de duas turmas de 9.º ano e uma turma de 5.º ano. A intervenção, da formação dos mentores à despedida, decorreu no ano letivo de 2018/2019, entre os meses de Novembro a Junho, tendo o pré-teste e a seleção dos participantes sido realizada de Setembro a Outubro.

#### **4. Instrumentos (quantitativos e qualitativos) utilizados para avaliar a eficácia da intervenção**

As recolhas quantitativas, i. e. os questionários utilizados (anexos 2 e 3), foram administrados, no pré e pós teste, aos grupos experimentais e aos grupos de controlo. Selecionaram-se algumas variáveis representativas de competências que pudessem traduzir modelos de comportamento mais adaptativos e positivos e que permitem ao indivíduo lidar eficazmente com as exigências e desafios do quotidiano (Mincemoyer e Perkins, 2005, cit. in Duerden, Witt e Boleman, 2010). Estas “*life skills*” podem incluir diversos tipos de competências, como de reflexão (p. ex. resolução de problemas e pensamento crítico), competências pessoais (p. ex. auto-consciência e auto-conhecimento) e interpessoais (p. ex. comunicação e liderança). A investigação tem demonstrado a relação entre estas competências e qualidades como a auto-estima, a sociabilidade, a tolerância, a liberdade de decidir o que fazer e quem ser, e competências que permitem ao indivíduo agir sobre o seu contexto e gerar mudança (Duerden *et al.*, 2010). As competências foram selecionadas com base nos resultados obtidos por Duerden *et al.* no seu estudo, em que perguntou a 47 diretores de projetos comunitários direcionados para crianças, jovens e famílias em risco, que competências (“*life skills*”) estes mais valorizavam no desenvolvimento dos seus projetos.

Assim, os questionários administrados ao grupo de mentores incluíam 80 itens, distribuídos em 9 variáveis – comunicação, altruísmo, responsabilidade cívica, pensamento crítico, responsabilidade pessoal, liderança, tomada de decisão, auto-estima e satisfação com a escola. Já os questionários administrados ao grupo dos mentorados

incluíam 6 variáveis – altruísmo, responsabilidade cívica, percepção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima e satisfação com a escola.

Foram seleccionados apenas alguns itens de instrumentos de auto-relato que avaliassem as competências de interesse de forma a que a administração não fosse morosa para os alunos. Optou-se por seleccionar um maior número de variáveis para o 9.º ano pois considerou-se que a experiência do grupo dos mentorados seria mais rica e tinha um potencial superior para impactar as competências de comunicação, pensamento crítico, liderança e tomada de decisão. Da mesma forma, considerou-se que, pela natureza da experiência do grupo de mentorados, fazia sentido avaliar a percepção de apoio por parte deste grupo, como indicador da eficácia da intervenção (DuBois *et al.*, 2002). Neste caso, foram construídas 3 questões para os propósitos deste estudo: “Sinto-me muitas vezes sozinho na escola”, “Sinto que se precisar de apoio, consigo encontrá-lo na escola” e “Tenho alguém na escola com quem falar se estiver preocupad@”.

Apesar dos diversos instrumentos utilizarem escalas tipo *Likert* a variar entre os 5 e os 7 níveis optou-se por uniformizar estas escalas de 1 (discordo muito/nunca) a 6 (concordo muito/sempre), para que não fosse confuso para os alunos e também por forma a facilitar a análise e interpretação dos resultados quantitativos.

No que se refere aos questionários administrados ao 9.º ano, foram utilizadas as escalas:

- *Communication Scale* (Barkman & Machtmes, 2002a), tendo sido seleccionados os itens 3, 4, 5, 10, 12, 13, 18, 20, 21, 22; Fiabilidade da medida:  $\alpha=.79$
- *The Self Report Altruism Scale* (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981), tendo sido seleccionados os itens 2, 9, 10, 11, 14, 16 e 19, embora tenha sido necessário fazer pequenas alterações nos itens para que fossem mais fiéis à realidade das crianças em idade escolar; Fiabilidade da medida:  $\alpha= .84$
- *Civic Responsibility Survey* (Furco, Muller & Ammon, 1998), tendo sido seleccionados os itens 1, 2, 3, 4, 7 e 8 da escala, embora se tenha optado por adaptar os itens no sentido de especificar a escola como comunidade; Fiabilidade da medida:  $\alpha=.83$
- *Critical Thinking in Everyday Life* (Mincemoyer, Perkins & Munyua, 2001) tendo sido seleccionados os itens 2, 5, 6, 7, 13, 16, 18, 19 e 20 da escala; Fiabilidade da medida:  $\alpha=.80$

- Segunda Versão do *Personal Responsibility Questionnaire* (Mergler, 2007), tendo sido selecionados os itens 25, 29, 35, 51, 57, 64, 76, 78, 79, 94, 97, 98; Fiabilidade da medida:  $\alpha=.81$
- *Leadership Self-Efficacy Scale* (Bobbio e Maganelli, 2009), tendo sido selecionados os itens 1, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 15, 18, 19 e 21; Fiabilidade da medida:  $\rho=.91$
- *Making Decisions in Everyday Life* (Mincemoyer & Perkins, 2001), tendo sido selecionados os itens 1, 2, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 19, 20; Fiabilidade da medida: Há evidência de uma correlação de pelo menos  $\alpha=.80$  para pelo menos um tipo de fiabilidade, no entanto os valores variam de  $\alpha=.5$  a  $\alpha=.9$  dependendo do contexto e intenção da administração do instrumento.
- Escala de Auto-estima de Rosenberg (validação portuguesa de Pechorro, Marôco, Poiares & Vieira, 2011), tendo sido selecionados os itens 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 10; Fiabilidade da medida:  $\alpha=.81$
- Satisfação com os aspetos da vida escolar (Casas *et al*, 2013), tendo sido selecionados a totalidade dos itens desta escala. Fiabilidade da medida: Os valores variam entre  $\alpha=.82$  e  $\alpha=.88$  consoante o instrumento foi testado na Espanha ou na Roménia, respetivamente.

As recolhas qualitativas envolveram uma avaliação formativa no final da formação aos mentores (administrada aos mentores) (anexo 4); observações das sessões de mentoria; relatos e partilhas dos mentores nas sessões de reflexão; registos dos diários de bordo dos mentores (anexo 18); uma avaliação formativa intermédia aplicada aos mentores a meio do processo de mentoria (anexo 5); uma avaliação formativa final administrada a mentores e aos mentorados no fim da intervenção (anexos 6 e 7); e entrevistas a outros membros da comunidade educativa, nomeadamente um professor dos alunos do 9.º ano e a DT do 5.º ano, a psicóloga da escola e algumas assistentes operacionais (anexos 8, 9 e 10).

## **5. Síntese dos momentos estruturantes do Projeto**

### **(a) Preparação da Implementação do Projeto**

A preparação da intervenção decorreu em estreita colaboração com o SPO e a Coordenação. O recrutamento de mentores foi feito através da recolha de voluntários em todas as turmas do 9.º ano da EBAG. Foi realizada uma pré-seleção dos voluntários com base na sua disposição e competências pró-sociais. O grupo foi depois constituído

com os 7 elementos que se apresentaram para o momento de pré-teste. O grupo de controlo do 9.º ano também foi constituído a partir da mesma pré-selecção e também foi submetido ao mesmo pré-teste que o grupo de intervenção.

A turma de 5.º ano foi seleccionada a partir dos alunos já sinalizados pela Coordenadora e Psicóloga da escola e pela própria DT dos alunos, na maioria dos casos devido a problemáticas de ordem escolar, familiar, comportamental ou psicológico-emocional. Estas problemáticas colocavam os alunos numa situação de vulnerabilidade e risco, mesmo que ainda não se manifestasse nenhuma desordem, tornando esta intervenção numa ação de prevenção secundária e terciária. Sensivelmente metade da turma (14 alunos) participou no projeto enquanto mentorado/mentorada e a outra metade constituiu o grupo de controlo. Toda a turma foi submetida ao pré-teste.

O levantamento de necessidades dos mentorados foi realizado na altura em que se seleccionaram os alunos do 5.º ano para o projeto. Antes de se iniciarem contactos entre mentores e mentorados, os mais velhos já tinham informações sobre as crianças que iam acompanhar. Este levantamento e monitorização de necessidades foi depois feito semanalmente no contexto das sessões de reflexão.

#### (b) Implementação do projeto

A formação iniciou-se no 1.º período, após a selecção dos mentores. Incluiu 6 sessões semanais (anexo 11) vocacionadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, tomada de perspetiva e capacitação para o papel que estes alunos viriam a desempenhar. A assiduidade a estas sessões de formação foi inconstante, sendo muitas vezes preciso remarcar novos encontros, havendo várias sessões com apenas 4 ou 5 alunos. A organização dos 7 mentores em 3 equipas só foi feita na penúltima sessão de formação, e tinha como base critérios de compatibilidade em termos de trabalho entre os mentores, mas também compatibilidade com o grupo de crianças que viriam a mentorar.

Quando as sessões de intervenção terminavam, iniciavam-se as sessões de reflexão com a investigadora para integrar a experiência de ação, decorrendo no mesmo horário, numa regularidade semanal. As sessões de reflexão tinham como propósito serem espaços de integração da ação, que pretendiam motivar os mentores e ajudá-los a dar resposta às situações do momento, partindo de um trabalho de partilha e discussão conjunta.

Estas sessões de reflexão com os mentores incluíam diferentes momentos: Primeiramente, eram partilhadas as experiências de mentoria da semana anterior (relato das atividades desenvolvidas na sessão e momentos passados com os mentorados). Seguidamente, iniciávamos uma dinâmica de feedback, em que cada mentor se auto-avaliava em 2 aspetos positivos e 1 a melhorar, sendo que os seus colegas de equipa também o avaliavam da mesma forma. Depois, partilhava-se informações sobre cada criança do projeto, recolhendo informação dos mentores sobre desenvolvimentos na situação dessa criança nessa semana (invariavelmente, vários mentores eram capazes de falar sobre cada uma das crianças, mesmo não pertencendo à mesma equipa). Passava-se depois ao planeamento conjunto da sessão seguinte com os mentorados (muitas vezes os mentores inspiravam-se uns nos outros no planeamento das suas sessões). Sempre que possível, eram introduzidas dinâmicas estruturadas orientadas para a reflexão, partilha ou *team-building* no início ou fim das sessões de reflexão (anexo 12). No que diz respeito à assiduidade, encontravam-se falhas por parte dos mentores tal como havia sucedido nas sessões de formação.

Referindo-nos agora ao contacto entre mentores e mentorados, o primeiro destes contactos sucedeu quando os mentores foram à sala de aula dos mais jovens para se apresentarem e falarem sobre os objetivos do projeto. Cada grupo realizou 8 sessões com os mentorados (anexo 13), sendo que nas primeiras a investigadora estava presente, em posição de testemunha silenciosa, para poder orientar posteriormente os mentores no sentido de os ajudar a atingir os objetivos do projeto. Após esse período inicial, os mentores desenvolviam as sessões com os mentorados autonomamente. A assiduidade dos mentores nas sessões com os mentorados foi quase total, enquanto que a assiduidade dos mentorados falhou, no sentido em que havia alunos que sistematicamente faltavam e era necessário lembrá-los constantemente ou ir buscá-los ao recreio. Contudo, quando estavam presentes nas sessões o seu comportamento e envolvimento eram, por norma, razoáveis. No que se refere aos contactos informais entre mentores e mentorados, a frequência destes foi aumentando ao longo do ano letivo, sendo que tanto mentores como mentorados sentiam alguma timidez que acabou por constranger o estabelecimento mais rápido de uma relação. É de notar que os grupos de mentoria se dissolviam nestes contactos mais informais, no sentido em que por vezes mentores e mentorados de diferentes grupos tinham uma relação mais próxima que mentores e mentorados dentro do mesmo grupo.



A determinado ponto das sessões de mentoria foi administrada a Avaliação Formativa Intermédia ao grupo de mentores.

Na última sessão de reflexão do projeto realizou-se uma dinâmica de integração da experiência de vida e de despedida do projeto. Na última sessão com os mentorados, os mentores prepararam uma sessão conjunta (com os 3 grupos) à volta de uma caça ao tesouro pela escola. Esta sessão culminou com a partilha de cada um dos mentorados sobre a sua experiência no projeto.

Nas últimas duas semanas do projeto procedeu-se à administração do pós-teste aos 4 grupos e administrou-se a Avaliação Formativa Final aos grupos de intervenção.

## **6. Apresentação dos Resultados**

De seguida, apresentam-se os principais resultados que emergiram na intervenção, comparando os resultados do pré-teste e pós-teste nos grupos experimentais e os grupos de controlo nos vários indicadores de mudança operacionalizados nos vários instrumentos quantitativos e qualitativos a que se recorreu.

### **6.1. Análise quantitativa**

A análise estatística desenvolvida incidu sobre os questionários (escalas de auto-relato) que foram administrados no pré e pós teste aos alunos de 5.º e 9.º ano, tanto aos grupos de intervenção como aos grupos de controlo. Devido ao reduzido tamanho das amostras e à anormalidade das distribuições, optou-se por recorrer ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney para comparar os grupos de intervenção com os grupos de controlo (9.º ano intervenção vs 9.º controlo e 5.º ano intervenção vs 5.º ano controlo), tanto no pré-teste como no pós-teste; e recorreu-se ao teste de Wilcoxon para comparar os grupos a nível das diferenças entre a 1.ª e a 2.ª aplicação do instrumento (9.º ano -intervenção- pré-teste vs pós-teste; 9.º -controlo- pré-teste vs pós-teste; 5.º ano -intervenção- pré-teste vs pós-teste; e 5.º ano -controlo- pré-teste vs pós-teste). As análises entre-sujeitos tinham o propósito de averiguar possíveis diferenças entre grupo de intervenção e controlo a nível do desenvolvimento das competências trabalhadas no projeto. As análises intra-sujeitos tinham o propósito de averiguar uma possível evolução entre o momento da 1.ª aplicação (Novembro) e o momento da segunda aplicação (Maio), em cada um dos grupos, a nível do desenvolvimento das competências trabalhadas no projeto.

### **6.1.1. Resultados estatísticos dos alunos de 5.º ano**

Verificou-se que o grupo de intervenção e o grupo de controlo não eram estatisticamente iguais em todos os parâmetros no pré-teste; Encontraram-se diferenças estatísticas nas variáveis responsabilidade pessoal [M= 4,88; DP= ,83 (g.controlo); M= 3,93; DP= ,73 (g.intervenção); U= 35,00, p =0,021, IC=95] e auto-estima [M= 4,58; DP= ,90 (g.controlo); M= 3,78; DP= ,51 (g.intervenção); U= 35,00, p= 0,021, IC= 95]. Utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Quanto às comparações entre os grupos no pós-teste, apenas uma dimensão mostrou diferenças estatisticamente significativas. O teste de Mann-Whitney indicou que, na variável Responsabilidade Pessoal, o Grupo de Controlo (M= 4,92; DP= ,71) obteve resultados estatisticamente mais elevados que o Grupo de Intervenção (M= 4,14; DP= ,54), U= 29.00, p= 0,008, IC= 95].

Também se compararam os valores médios do pré e pós teste em cada variável para cada um dos grupos, através do Teste Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test, por forma a averiguar possíveis diferenças entre os resultados do teste antes e após a intervenção. Não foram encontradas diferenças significativas (IC=95) entre os scores do pré-teste e do pós-teste para nenhuma das variáveis, tanto no grupo de controlo como no grupo de intervenção.

As tabelas descritivas e de resultados encontram-se em anexo (anexo 14).

### **6.1.2. Resultados dos alunos de 9.º ano.**

Utilizando o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, verificou-se que o grupo de intervenção e o grupo de controlo não eram estatisticamente iguais em todos os parâmetros no pré-teste; Encontram-se diferenças estatísticas na variável tomada de decisão [M= 4,78; DP= 4,80 (g. controlo); M= 4,21; DP= ,55 (g. intervenção); U= 5,500, p =0,049, IC=95].

A análise aos pós-testes foi feita através do teste não-paramétrico de Mann-Whitney e não revelou diferenças significativas (IC=95) entre os scores do grupo de intervenção e do grupo de controlo para nenhuma das variáveis testadas.

Também se compararam os valores médios do pré e pós teste em cada variável para cada um dos grupos, através do Teste Related-Samples Wilcoxon Signed Rank, por forma a averiguar possíveis diferenças entre os resultados do teste antes e após a

intervenção. Não foram encontradas diferenças significativas ( $IC=95$ ) entre os scores do pré-teste e do pós-teste para nenhuma das variáveis.

As tabelas descritivas e de resultados encontram-se em anexo (anexo 15).

## **6.2. Análise Qualitativa**

A avaliação qualitativa consistiu na recolha de dados através de uma série de ferramentas que foram apenas administradas aos alunos que participaram no projeto de mentoria, i.e., os mentores (grupo de intervenção do 9º ano) e os mentorados (grupo de intervenção do 5º ano), bem como outros informantes privilegiados: Psicóloga da escola, professores dos alunos envolvidos e assistentes operacionais.

### **6.2.1. Resultados dos alunos do 5.º ano (grupo de mentorados)**

Na avaliação qualitativa do grupo de mentorados foram recolhidos dados a partir do registo das observações feitas nas primeiras sessões de mentoria bem como na última, em que a investigadora esteve presente; o registo das partilhas e informações dadas pelos mentores acerca dos seus mentorados nas sessões de reflexão; os registos feitos pelos mentores nos seus diários de bordo; a avaliação formativa final, em forma de questionário; e das entrevistas, tanto à Psicóloga da escola como à DT destes alunos.

#### **6.2.1.1. Observações das sessões de mentoria (iniciais) e relatos dos mentores nas sessões de reflexão e nos seus diários de bordo**

As crianças e jovens sinalizados para o Projeto tinham entre 9 e 13 anos. As problemáticas identificadas variavam entre problemas de comportamento, background familiar vulnerável (a diferentes níveis), ansiedade, baixa auto-estima, imagem corporal negativa, dificuldades de aprendizagem ou baixo aproveitamento escolar, sendo que, em todos os casos, cada criança apresentava duas ou três destas problemáticas em simultâneo. Dois dos mentorados estavam a ser acompanhados pela CPCJ. Um dos mentorados identificou-se com síndrome de Asperger. Dois dos mentorados eram, confirmadamente, vítimas de bullying.

É possível identificar diferentes padrões de comportamento, envolvimento e relação com o projeto, nos diferentes mentorados, e observar a relação entre a postura na sessão, o envolvimento no projeto e a relação que o mentorado desenvolveu com um ou mais mentores; e o impacto do projeto no mentorado, tanto a nível da perceção de apoio como de transformação/desenvolvimento pessoal:

- É possível enquadrar alguns mentorados (2.C2, 2.C3, 3.C3; 3.C5), num padrão de comportamento caracterizado por uma postura tímida e/ou reservada nas sessões, parca ou nula relação com o grupo de mentoria (colegas e mentores), fraca assiduidade às sessões e pouco interesse/envolvimento no projeto. Estes alunos não chegaram a desenvolver relação com nenhum mentor, dentro ou fora das sessões. Observa-se que, no caso destes mentorados, o impacto do projeto foi muito limitado, tanto a nível da perceção de apoio dos mentores -devido ao não estabelecimento de uma relação próxima e de confiança com os mentores- como a nível de desenvolvimento significativo a nível do auto-conhecimento e/ou transformações pessoais -devido à ausência de discussão e reflexão pessoal, por falta de participação-.
- Observa-se em alguns mentorados (1.C3; 1.C4; 2.C1; 3.C1), um padrão de comportamento caracterizado por uma postura mais reservada e algum distanciamento dos colegas do grupo de mentoria, uma fraca assiduidade às sessões e, no geral, pouco interesse/envolvimento no projeto. No entanto, observa-se que houve lugar ao estabelecimento de uma relação com um ou mais mentores (não necessariamente do seu grupo de mentoria), fora das sessões. Estas relações eram próximas e de confiança, em que havia espaço para o self-

---

De modo a obter uma noção mais clara sobre o impacto do projeto nos participantes, optou-se por se analisar a evolução de cada um destes (mentores e mentorados) individualmente, cruzando dados das várias fontes descritas ao longo deste trabalho. Para efeitos de preservação da identidade destas crianças e jovens, criou-se um código identificativo de cada participante. Assim, os mentores foram organizados alfabeticamente tendo cada um o seu código (M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7). O código dos mentorados identifica-os tanto a nível do grupo de mentoria em que estão inseridos (Grupos 1, 2 ou 3) como o seu lugar enquanto criança desse grupo. Assim, os códigos dos mentorados consistem em 1.C1, 1.C2, 1.C3, 1.C4 para os mentorados do Grupo 1 (associadas às mentoras M5 e M7), 2.C1, 2.C2, 2.C3, 2.C4, 2.C5 para os mentorados do Grupo 2 (associadas aos mentores M1 e M3), e finalmente associaram-se os códigos 3.C1, 3.C2, 3.C3, 3.C4, 3.C5 aos mentorados do Grupo 3 (associadas aos mentores M2, M4 e M6).

disclosure em assuntos muito pessoais e difíceis, quer a nível do fraco desempenho escolar e risco de ficar (novamente) retido, quer de casos de bullying ou de situações familiares muito delicadas, tendo até sido possível identificar um caso de um aluno que tinha cometido atos auto-destrutivos e encaminhá-lo para ajuda especializada. É neste grupo que se enquadram os mentorados mais velhos (13 anos) e os que estavam a ser acompanhados pela CPCJ. Nos alunos deste grupo, verificou-se impacto a nível do fortalecimento das redes sociais de apoio, mas também do acrescimento de um ou mais modelos

positivos, que contrariaram as narrativas de desistência no atingir do sucesso escolar e que forneceram um outlet para que estes alunos pudessem partilhar os seus problemas em confiança e num ambiente de aceitação, empatia, companheirismo e não-julgamento. No entanto, devido à demora no estabelecimento destas relações de confiança e à escassa regularidade de contacto entre mentores e mentorados, o impacto do projeto foi mesmo assim limitado, especialmente no que diz respeito a transformações ou desenvolvimento psicológico, tendo-se observado que, apesar das narrativas desconfirmatórias que os mentores muitas vezes traziam aos mentores, estes tendiam a retornar aos modelos anteriores de funcionamento.

- Alguns mentorados (1.C1; 1.C2; 2.C4; 3.C2; 3.C4) apresentaram um comportamento perturbador e disruptivo nas sessões, não compreendendo o objetivo destas e não parecendo perceber o que era pretendido com o projeto. Tendiam a ser os elementos do grupo que dominavam as atenções nas sessões de mentoria. Mostravam muitas vezes dificuldade em expressar e discutir sentimentos e em refletir sobre si e sobre temáticas pessoais. Todos estes alunos foram progredindo para um comportamento mais ordeiro, maior capacidade de partilhar a atenção dos mentores e maior abertura à discussão e reflexão. Em geral estes alunos eram assíduos e participativos e desenvolveram relações próximas e de confiança com pelo menos um mentor. Observam-se algumas transformações a nível pessoal e, a partir das observações realizadas, é possível afirmar que estes alunos encontraram no mentor um modelo e uma figura de apoio.
- Um mentorado (2.C5) destacou-se pelo elevado envolvimento no projeto, tanto a nível das sessões de mentoria como nos contactos extra-sessão: observaram-se comportamentos de procura em relação aos mentores desde a apresentação destes à turma, e este aluno acabou por desenvolver uma relação próxima e de confiança com praticamente todos os mentores do projeto. Mostrou desde cedo muita vontade de aprender com os mentores e a sua apreciação final do projeto foi extremamente positiva. No caso deste aluno, o impacto foi principalmente a nível de introduzir figuras positivas, responsivas e de referência na sua rede de apoio, que fizeram esta criança sentir-se incluída e protegida.

Destaca-se também o trabalho dos mentores a nível de transmitir confiança e mensagens de perseverança a nível do desempenho escolar; a promoção de um espaço relacional seguro para self-disclosure relativamente a problemáticas pessoais, particularmente no que se refere a situações familiares difíceis, mas também de bullying, com os mentorados. Estas conversas informais e personalizadas foram descritas por mentores e mentorados como importantes e significativas para os mais novos.

#### 6.2.1.2. Avaliação Formativa Final – Mentorados

Envolveu a aplicação de um questionário que incluiu 20 questões de resposta fechada (tipo *Likert*) e 4 questões de resposta aberta. Os itens de resposta aberta pediam para os alunos descreverem o que mais gostaram e o que menos gostaram no projeto e sugerirem melhorias. Os itens de resposta fechada solicitavam aos mentores para classificar, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), a medida em que concordavam ou discordavam com o que era descrito em cada um dos itens. As médias das respostas que os alunos deram a cada um dos itens encontra-se em anexo (anexo 6). Os resultados gerais da Avaliação Formativa Final administrada aos mentorados apontam para um valor-acrescentado deste projeto, tendo aprendido mais sobre si e sobre os outros, referindo terem gostado da experiência de participar, terem-se envolvido no projeto e afirmando terem desenvolvido uma relação próxima e de confiança com os mentores. Apenas o item 5 (*Ajudou-me a compreender melhor a mim mesmo*) e o item 10 (*Sei quais são os objetivos do projeto*) tiveram respostas não positivas (“Não concordo nem discordo”).

#### 6.2.1.3. Conclusões das entrevistas administradas à comunidade educativa (Psicóloga e DT dos mentorados) sobre o impacto do projeto dos mentorados

No que se refere à avaliação do impacto do projeto, a partir de outros membros da comunidade educativa, é a opinião generalizada que este projeto foi relevante e acresceu valor à experiência dos alunos mais jovens, principalmente tendo em conta a grande transição que estão a viver (mudança de escola e de ciclo) ((...) “os objetivos passavam por promover uma melhor adaptação dos alunos mais jovens, uma vez que os mesmos enfrentam uma realidade completamente nova e, em alguns casos até angustiante, quando transitam do 1º para o segundo ciclo do ensino básico (...) Na minha opinião, os objetivos foram atingidos” Professor da escola). Reconhecem também que esta experiência foi mais impactante para os mentores do que para os

mentorados, o que corrobora outros dados recolhidos no âmbito da análise qualitativa e o objetivo da investigação da própria investigação a partir de uma metodologia de EPD: em que os principais alvos de desenvolvimento são os mentores, ao serem preparados, através da formação intencionalizada, para a realização da ação (acompanhamento dos pares mais novos) (“(...) *o Projeto de Mentoria foi muito importante e trouxe uma dinâmica interessante à escola. O apoio dos alunos mais velhos aos alunos mais novos nunca tinha sido implementado nesta escola de uma forma sistemática e sustentada por um plano de formação e acompanhamento aos mentores que são também nossos alunos e os primeiros a reconhecerem a importância do projeto*”; Psicóloga).

A psicóloga da escola reconhece “*resultados positivos nos alunos acompanhados*” e aponta também o impacto do projeto a nível do envolvimento dos alunos na vida da escola e a nível da dinâmica relacional da escola (pela sua natureza, o projeto promoveu relações entre alunos que normalmente não as desenvolveriam) (“(...) *o projeto trouxe inovação, energia relacional positiva e promoveu o envolvimento dos alunos na vida escolar, e, conseqüentemente, o empenho em diversas atividades extracurriculares, com repercussões no sucesso académico*”).

A DT considera que o projeto atingiu os seus objetivos (“*facilitar a integração dos alunos do 5.º ano através da passagem dos alunos de 9.º ano*”) com alguns alunos, embora não com todos. Refere impactos a nível da socialização, “*sentirem-se mais confiantes e apoiados*”. Na sua opinião, os mentores deveriam ter estabelecido uma comunicação mais próxima consigo (DT) e também com alguns dos seus mentorados (“*que se sentiam mais apoiados por uns do que por outros*”).

### **6.2.2. Resultados dos alunos do 9.º ano (mentores)**

Na avaliação qualitativa do grupo de mentorados foram recolhidos dados a partir do registo das observações realizadas nas sessões de formação; nas sessões de reflexão e nas primeiras e última sessão de mentoria (mentores e mentorados), em que a investigadora esteve presente; a avaliação formativa feita no final do período de formação; a avaliação formativa intermédia administrada a meio das sessões de mentoria/reflexão (ambas em forma de questões de resposta aberta); a avaliação formativa final, (em forma de questionário + questões abertas) e as entrevistas feitas à psicóloga da escola e a um professor dos mentores. Também foram entregues diários de bordo a cada um dos mentores para que pudessem registar a sua experiência ao longo do processo de intervenção. Estes diários, em conjunto com os relatos e observações das sessões constituíram a avaliação de processo.

#### 6.2.2.1. Observações das sessões de Formação:

Tendo em conta que a seleção dos mentores partiu da sua vontade de se voluntariarem para participar no projeto, considera-se importante referir as suas motivações, focalizadas em reproduzir (devolver) uma experiência que já viveram, quer no papel de *care-giver* ou de *care-seeker*; reproduzir outras relações de apoio (irmãos); oferecer apoio e ajuda a elementos vistos como vulneráveis; e/ou ser um exemplo para outros e/ou para a comunidade.

Durante o período de formação (7 sessões, distribuídas ao longo de 11 semanas), observou-se uma crescente proximidade a nível das relações entre os elementos do grupo, que levou ao reconhecimento deste como recurso de apoio no projeto); desenvolveu-se a capacidade de analisar situações/interações do ponto de vista da emoção/sentimento subjacente, apoiando-se nas suas próprias experiências de vida para extrair e atribuir significado aos desafios apresentados. Os mentores também desenvolveram a capacidade de dar feedback construtivo e objetivo e de o receber; notou-se uma progressiva consciência da responsabilidade do papel e vontade de o desempenhar e simultânea dúvida e questionamento sobre as próprias capacidades (associada a uma perceção mais realista de si e do projeto e do trabalho a desenvolver).

Entre o fim do período formativo e o início do período de acompanhamento de pares e mentoria, os mentores foram apresentados à turma de 5.º ano. Nesta apresentação, todos mentores falaram à turma e proporcionaram espaço de diálogo e clarificação de dúvidas. Apresentaram o projeto como algo íntimo, pessoal, voltado para os mentorados, suas necessidades e circunstâncias específicas. Abriram esta disponibilidade de acompanhamento e apoio a toda a turma, espontaneamente; (“M5:*Esperamos que aprendam connosco mas também esperamos aprender convosco*” “M3:*Isto também é novo para nós e juntos vamos conseguir*” “M6:*Não somos professores, estamos aqui para vos ajudar (...)*” “M2:*(...) para vos apoiar no que precisarem*”).

#### 6.2.2.2. Observações das sessões de mentoria (iniciais) e sessões de reflexão:

Semanas 1 a 4 (1.ª e 2.ª sessão de mentoria)

No que diz respeito à preparação e dinamização das sessões de mentoria, numa primeira fase, todos os mentores mostraram dificuldade em não só gerirem-se pessoalmente e em dupla/tríade para pensar, discutir e acordar planos de sessão, como



tinham muita dificuldade em promover a reflexão e a discussão de temáticas significativas e relevantes, tanto na forma como planeavam as sessões (atividades) como na forma como depois as dinamizavam. O facto dos 3 grupos de mentoria serem muito heterogéneos a nível da postura, problemáticas e disposição e envolvimento dos mentorados, tornou também desafiante o controlo do comportamento, a gestão do foco da sessão e a gestão da atenção por todos os mentorados. No entanto, os mentores vão rapidamente ganhando à vontade com os seus mentorados e mostram-se capazes de criar um ambiente agradável na sessão, flexibilizando atividades e objetivos para aumentar ou manter o envolvimento do grupo. Também começam a estabelecer relações com alguns dos mentorados acompanhando-os informalmente. Neste primeiro momento, os mentores ainda mostram alguma falta de auto-eficácia relativamente ao seu papel enquanto mentores. O seu contacto com os mentorados fora da sessão é muito escasso (por timidez e falta de à vontade) e as interações com os mentorados são, em geral, superficiais ou muito focadas em aspetos da vida escolar dos mais novos. Em ambas as duplas e tríade, é evidente um desequilíbrio a nível da participação dos mentores nas sessões de mentoria. Nas sessões de reflexão e diários de bordo, as suas reflexões sobre os mentorados centram-se primordialmente na sua postura e comportamento nas sessões, não mostrando ainda capacidade de tirar elações ou interpretar os diferentes comportamentos dos colegas mais novos.

Relativamente à experiência emocional, os mentores referiram sentir-se pressionados pela responsabilidade e dizem ser uma “*experiência difícil*”, enquanto identificam algumas mais-valias (“*vai ajudar-nos no futuro a crescer emocionalmente*”).

#### Semanas 5 a 10 (3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup> sessões de mentoria)

No que se refere às sessões de mentoria, persistem os problemas de gestão de comportamento e foco e assiduidade dos mentorados, embora tenha aumentado a capacidade dos mentores para controlarem as sessões. Mantêm-se os desafios a nível de transmitir aos mentorados o propósito do projeto e, principalmente, das sessões. Os mentores mostram ainda dificuldade em criar ou promover relações com os mentorados fora do ambiente estruturado das sessões, o que constitui um entrave ao estabelecimento de rapport nas sessões. De facto, o foco é quase totalmente nas sessões, negligenciando-

se outras oportunidades (intervalos) para trabalhar as relações entre mentores e mentorados. Contudo, alguns mentores aproveitam certas dinâmicas na sessão (como a opção do grupo 2 de incluir momentos de trabalho individual nas suas sessões) para tentar desenvolver uma relação mais próxima e personalizada com os seus mentorados. De facto, alguns dos mentorados já se sentem confiantes para partilhar assuntos pessoais nas sessões, embora os seus colegas e mentores ainda tenham dificuldade em fomentar ou explorar estas partilhas.

Por outro lado, nota-se um aumento da capacidade de observar e intuir aspetos relevantes sobre as crianças e as suas dinâmicas. Os mentores são mais perspicazes e capazes de colocar questões desencadeadoras de reflexão, embora os resultados ainda sejam limitados. Os mentores têm ainda dificuldade em pensar o seu acompanhamento com base nas necessidades de cada mentorado e do grupo como um todo.

As duplas/tríades tornam-se mais unidas e complementares, à medida que há um reconhecimento por parte de todos os mentores do valor dos seus colegas não só no seu subgrupo mas também no grupo alargado de mentores. O desequilíbrio a nível da participação nas sessões diminui.

Nas sessões de reflexão, nota-se também esta superior capacidade de refletir sobre mim e sobre o outro, mas ainda de forma algo superficial.

#### Semanas 11 a 15 (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> sessão de mentoria)

No contexto de uma sessão de reflexão, procurou-se efetuar uma reflexão conjunta guiada que consistia no identificar de forças, motivações, aprendizagens, dificuldades e objetivos decorrentes do processo de mentoria (anexo 16). Através das suas partilhas, foi possível perceber que os mentores se apoiam principalmente no seu grupo de mentorados e nas suas motivações em relação ao projeto como motivação para continuar; enquanto mentores, consideram-se “um irmão mais velho”, uma figura de responsabilidade e apoio; têm como objetivo desenvolver relações de amizade com os mais novos, conquistando a sua confiança e sendo um exemplo; referem ter crescido a nível da responsabilidade, perspicácia, tolerância, capacidade de apoiar eficazmente e resolução de problemas; consideram como principais desafios tanto a sua dificuldade em trabalhar as relações com os mentorados fora das sessões de mentoria, mas também a falta de envolvimento dos mentorados, tendo também sido mencionados outros aspetos (“*a falta de tempo e coordenação do grupo*”).

Nesta fase do projeto, os mentores começaram a investir significativamente no aprofundamento das relações com os mentorados fora das sessões (embora tivesse inicialmente de ser impulsionado através de "desafios" personalizados dados pela investigadora e um momento das sessões de reflexão dedicado apenas aos contactos extra-sessão). Muitas destas interações são curtas e superficiais, mas alguns mentores já conseguiram criar relações de confiança e proximidade com alguns mentorados.

Nas sessões de mentoria, os mentores procuram promover a coesão de grupo através de dinâmicas de criação de uma identidade de grupo (como construir uma bandeira e escolher um nome). São também capazes de introduzir assuntos com maior profundidade e promover a discussão conjunta de assuntos de maior carga emocional (p. ex. divórcio, separação dos pais). Tiram também proveito das sessões para abordar problemas frequentes em contexto escolar como o bullying e as situações de boato, principalmente através do apelo e trabalho a nível da comunicação eficaz. São também capazes de antecipar dificuldades e propor ideias que vão ao encontro do que conhecem sobre o seu grupo de mentoria, mostrando mais pró-atividade.

É de notar que os mentores tiveram um papel muito importante a nível da valorização escolar e auto-eficácia (enquanto pessoas capazes de ter sucesso na escola) com alguns mentorados que expressavam vontade de desistir da escola e diziam não ter as capacidades necessárias para terem sucesso (*“quero desistir da escola”, “sou burro”*). Este trabalho foi feito principalmente em tempos extra-sessão, individualmente, desafiando as cognições negativas e incentivando à persistência e ao esforço. Os mentores foram capazes de perceber a ausência ou deficiência do suporte familiar nestes alunos.

No que diz respeito às sessões de reflexão, as considerações que os mentores tecem sobre os mentorados estão ainda muito cingidas à participação dos seus mentorados nas sessões de mentoria. Nota-se, no entanto, maior segurança dentro do grupo de mentores, já que são capazes de partilhar assuntos muito pessoais e desafios que enfrentam e os verem discutidos em grupo. Mostram também maior capacidade de insight nos momentos de auto e hetero avaliação (M5: *“não sabia reagir quando recusavam as minhas ideias”*).

Destacam-se alguns aspetos relativamente à dupla do grupo 1, que teve desde início um grupo particularmente desafiante (a criança 1.C1 partilhou o diagnóstico de Síndrome de Asperger, a criança 1.C2 apresenta um comportamento muito destabilizador; a criança 1.C3 foi apenas à 1.<sup>a</sup> sessão de mentoria e não voltou a estar

presente; a jovem 1.C4 é mais velha que os colegas e já passou por uma retenção, sendo que a sua situação familiar está a ser acompanhada pela CPCJ). Apesar de ter sido a dupla com mais dificuldades em gerir a dinâmica das sessões, tanto a nível de gestão do comportamento como de criar momentos de discussão e partilha, nesta fase do processo de mentoria as mentoras já são capazes de transmitir calma e confiança ao seu grupo de mentorados, envolvendo-os nas dinâmicas da sessão e transmitindo o objetivo do projeto exemplificando o trabalho que se pretende. Nas discussões e reflexões trabalham essencialmente sobre valores e emoções e são capazes de reparar a relação e construir uma dinâmica de partilha e trabalho de equipa.

#### 6.2.2.3. Avaliação Formativa Intermédia – Conclusões

A meio do processo da mentoria, foi administrada aos mentores a Avaliação Formativa Intermédia. Os mentores responderam a dois conjuntos de perguntas, tanto sobre as sessões com os mentorados (sessões de mentoria) como sobre as sessões com o grupo de mentores e a investigadora (sessões de reflexão) (anexo 5).

No que diz respeito às sessões de mentoria:

Os mentores referem a evolução dos mentorados ao longo das sessões e a transformação do grupo para um grupo que participa, se envolve e onde há confiança mútua (M6: *“gostei mais de como os vemos mudar ao longo das sessões”* M3: *“a participação deles e compreenderem bem a mensagem e que tal como eles estamos a crescer”*). No entanto também referem falta de interesse/assiduidade no projeto e, nalguns casos, o mau comportamento (“M6: *a falta de interesse de vários mentorados”* M7: *“o que menos gostei é eles não serem assíduos e o que corre pior é eles não fazerem as atividades propostas”* M3: *“não quererem estar no projeto porque estão a achar uma seca”*).

Os mentores identificam como forças, as suas capacidades de comunicar eficazmente com os mentorados, tanto a nível de estabelecer rapport como de controlar e focar as sessões e estimular a participação (M3: *“a confiança que as crianças depositam em mim achei incrível”*; M7: *“acho que consigo entrar bem na “onda” deles e fazê-los participar”*). Da mesma forma, apontam como dificuldade estabelecer uma relação fora das sessões, devido principalmente à timidez e falta de vontade. Mas também referem dificuldades em controlar o grupo e *“fazê-los trabalhar em grupo”*(M7).

Quanto às sessões nos seus aspetos mais estruturais, os mentores dividem-se entre os que estão de acordo com a forma como estas sessões decorrem e os que apontam o horário apertado das sessões (*ocupam o tempo de almoço* – M1), a duração das sessões ("*mais tempo*" M6 e M3) e a possibilidade de "*estar mais tempo com eles de outra forma*" (M3).

As aprendizagens e transformações sentidas pelos mentores incluem paciência, responsabilidade e capacidade de lidar eficazmente com diferentes situações (M6: "*tenho lido melhor com problemas em relação a crianças, principalmente a minha irmã*"); M5: "*comecei a entender mais de como lidar com pessoas novas (...) o meu grupo [de mentorados] é um caso um pouco diferente das pessoas que eu estou habituada a lidar*" M1: "*senti que fiquei mais paciente*")

No que diz respeito às sessões de reflexão:

Relativamente às sessões de reflexão, os mentores identificam como pontos positivos o clima de confiança entre os mentores (M7: "*criamos um bom ambiente e que podemos confiar em todos*" M6: "*gostei mais da maneira totalmente aberta de todos se criticarem e elogiarem uns aos outros*" ), a diversidade de opiniões (M3: "*poder ver opiniões completamente diferentes*" M4: "*ficamo-nos a conhecer melhor*"), o contributo do grupo para o trabalho de cada um enquanto mentor (M6: "*achei que as reflexões sobre os mentorados foi o que correu melhor*" M5: "*foi as ideias e o apoio dos meus colegas*")

Quanto ao clima entre os mentores, no geral os mentores consideram o ambiente entre eles confortável e próximo, embora tenha sido referido que por vezes esta aproximação não se repercute no resto da semana e está cingida às sessões. Uma das mentoras partilhou que não se sentia confortável com o seu parceiro.

Os mentores referem também as exigências do projeto a nível de tempo (M6: "*não gostei do tempo que me ocupa pensar numa sessão comparativamente ao tempo da sessão*" M1: "*o facto de termos pouco tempo para almoçar*") e alguns problemas a nível da comunicação (M4: "*acho que a nossa comunicação não está bem*") e a questão da falta de assiduidade (M6: "*falta sempre alguém*"). Também foi referido que as sessões são demasiado curtas (50 minutos). Metade do grupo afirma que "*não mudaria nada*" (M7, M3, M4).

No que diz respeito ao acompanhamento recebido, os mentorados consideram o apoio adequado (M7: "*(...) com o acompanhamento entendemos muito melhor como*

*lidar com os mentorados" M3: "acho que tem sido o suficiente já que enquanto mentores precisamos ter independência")*

Quanto à utilidade das sessões de reflexão, os mentores afirmam que estas auxiliam na preparação das sessões de mentoria (M5: *"são úteis porque me dão ideias para preparar as sessões com os mentorados (...)"* M1: *"ajudam na preparação das sessões"*), oferecem feedback e um espaço de reflexão e crescimento (M6: *"(...) vejo os meus colegas a amadurecerem"* M5: *"(...) ajudam a saber o que devo melhorar"* M1: *"(...) sabermos a opinião dos outros mentores sobre nós"* M7: *"são úteis na forma como lidar com a vida e com pessoas mais novas e pessoas diferentes"* M5: *"(...) acho que cresci por dentro (...)"* M4: *"ajudam-me a perceber melhor os sentimentos e as emoções"*).

#### 6.2.2.4. Observações das sessões de mentoria (iniciais) e sessões de reflexão (Continuação):

Semanas 16 a 17 (7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> sessão de mentoria)

No que se refere à dinamização das sessões de mentoria, nota-se uma clara evolução a nível da eficácia no controlo e foco das sessões, embora continuem a existir desafios. Também permanecem as dificuldades em incentivar à participação dos mentorados mais reservados. Apesar do desafio colocado pela diversidade no envolvimento, participação e comportamento de cada mentorado, os mentores foram capazes de criar um momento quinzenal de apoio emocional e segurança, promovendo o self-disclosure e a reflexão sobre sentimentos e dificuldades pessoais.

Fora das sessões de mentoria, continuaram a fazer progressos a nível do aprofundamento das relações de confiança que estabeleceram com os mentorados.

No contexto da última sessão de reflexão, refletem sobre a sua experiência pessoal no processo de mentoria e identificam transformações pessoais decorrentes deste (*"É uma oportunidade única"* *"Foi muito bom conhecer os mentorados e poder ajudá-los"* *"aprendi muitas coisas sobre mim e sobre os outros"* *"foi mesmo stressante e muito exigente, houve muitas vezes em que não foi nada fácil (...)"* *"(...) mas acabou por valer a pena"* *"gostava mesmo que o projeto continuasse para o ano"*).

#### 6.2.2.5. Recolhas provenientes dos diários de bordo entregues aos mentores no início do projeto:

A utilização que cada mentor fez do seu diário de bordo foi semelhante, embora com algumas diferenças. Foi dito aos mentores que esta ferramenta servia como um diário onde os mentores deveriam descrever a sua experiência pessoal no projeto de mentoria. Todos os mentores utilizaram o diário de bordo como instrumento de planeamento e registo das sessões e observações de comportamento dos respetivos mentorados (M5: *“mostrou-se desconfortável, impaciente” “faladora, porém com discernimento de limites na conversa”*), por vezes acrescentando informação útil sobre os mesmos (M4: *“violência doméstica” “vive com a mãe há uma semana”*). Alguns mentores elaboraram a sua experiência enquanto mentores, principalmente no que diz respeito à dinamização das sessões (M7: *“eu adorei, estava um pouco nervosa mas depois deixei fluir e foi muito top”*) ou então teciam considerações mais profundas sobre os seus mentorados (M7: *“parecia estar do contra, o ter mudado de espaço (...) [sessão no exterior] então concluí que é muito influenciável, principalmente (...) pelo X”*), a relação que vão estabelecendo com estes (M3: *“faltou mas criou muita confiança para ele disse que me considerava um amigo”*) e, pontualmente, objetivos para estes (M2: *“trabalhar a timidez da X”*). Metade do grupo de mentores utilizou também o diário de bordo para se auto-avaliar e avaliar o seu parceiro ou parceiros, por vezes incluindo objetivos ou aspetos a melhorar (M1: *“conseguia puxar pelos alunos (...) e pôs questões boas sobre os problemas deles” “Melhorar: sorrir mais”*). Duas mentoras utilizaram o diário de bordo para colar mensagens positivas dos seus mentorados ou da investigadora, desenharam no caderno e escreveram frases inspiradoras, personalizando o seu diário e resignificando a experiência de uma forma diferente. Apenas um mentor escreveu sobre a sua experiência enquanto mentor fora das sessões, falando sobre as interações que tinha com alguns mentorados (M3: *“fizemos progressos com ele fora da sessão falou bastante”*). Observa-se também que a maior parte dos mentores diminuiu notavelmente o investimento no seu diário de bordo por volta da 4ª sessão de mentoria (escrevendo muito menos e focando-se principalmente em apontar os planos da sessão e observações sucintas sobre as crianças, sem desenvolver a sua experiência pessoal ou refletir sobre o que observou ou sentiu), o que pode ter tido a ver com o aumento do trabalho escolar mas também com uma fase mais desafiante para os mentores a nível do projeto, devido às dificuldades a nível de gestão dos mentorados nas sessões, problemas a nível da comunicação entre mentores e falta de assiduidade dos mentorados; o conjunto destes desafios pode ter contribuído para esta atitude generalizada.

#### 6.2.2.6. Avaliação Formativa Final - Conclusões

Envolveu a administração de um questionário que incluiu 15 questões de resposta fechada (tipo Likert) e 4 questões de resposta aberta. Os itens de resposta fechada pediam aos mentores para classificar, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), a medida em que concordavam ou discordava com o que era descrito em cada um dos itens. Nos itens de resposta aberta pedia-se aos mentores para dar a sua opinião sobre os objetivos, limitações e impacto do projeto e sobre a sua prestação enquanto mentores. As médias das respostas que os alunos deram a cada um dos itens encontra-se em anexo (anexo 7).

Os resultados gerais da Avaliação Formativa Final administrada aos mentores sugerem que estes reconhecem um valor-acrescentado neste projeto, tendo aprendido mais sobre si e sobre os outros, desenvolvido determinadas competências, como a tomada de decisão, referindo terem gostado da experiência de participar, do grupo de mentorados que lhes foi alocado e do seu parceiro ou parceiros. Afirmam também ter sido uma experiência importante, tanto a nível pessoal como para as crianças que participaram no projeto. Os mentores destacam também o seu elevado envolvimento no projeto.

Apenas o item 11 (*Acho que os objetivos do projeto foram atingidos*) obteve uma média de respostas não positiva (“Não concordo nem discordo”). Estes objetivos, de acordo com as respostas dos mentores, centravam-se tanto no apoio às crianças (tanto a nível da integração na escola como no apoio perante circunstâncias adversas de vida); como no desenvolver de competências nos mais velhos (*"ajudar as crianças e nós também"; "além de ajudar as crianças ajudou-me a perceber melhor algumas atitudes"*).

Os mentores foram capazes de pensar o valor do projeto para os mentorados, invocando diferentes aspetos (M6:*"ajudava a distrair-se dos problemas diários"*; M5:*"conseguirem entender como lidarem com os seus próprios sentimentos e como se sentirem melhores nesta escola"* ; M7:*"aprenderem connosco e ajudá-los no que estes necessitavam"*; M3:*"saber lidar com situações pessoais"*; M2:*"foi bastante importante uma vez que estavam quase todos numa escola diferente em que eram bastantes coisas novas"*; M2: *"As temáticas faladas nas sessões (...) também penso que tiveram importância"*; M1:*"sentiram à vontade nas sessões, criando assim novas amizades"*); e ainda referiram a importância que o projeto teve no crescimento pessoal dos mentores: M7:*"ajudou-me a crescer"*; M1:*"aprendi a lidar melhor com várias situações que antes*



*não conseguia"; M2:"foi bastante importante e revelador, porque nunca pensei que fosse uma tarefa tão "difícil" ser mentor (...) fiz quase tudo o que estava ao meu alcance"); criar amizades e trabalhar competências interpessoais (M5:"aprendi a melhorar a maneira como lido com alguns tipos de pessoa"; M3:"aproximar-me de um dos meus melhores amigos" ; M7:"conheci novas pessoas"); apoiar outros e retribuir (M4: "quando andava no 5.º ano alunos do 9.º ano ajudaram-me então para mim; por isso foi importante participar este projeto, porque também espero que os meus mentorados algum dia eles se venham a tornar os "Mentores"").*

No que diz respeito à avaliação que fazem de si próprios enquanto mentores, em geral, expressam ter dado o seu melhor e tido uma boa prestação: M5:"o meu trabalho enquanto mentora foi bom e continuo a dar o meu melhor (...)" ; M2:"penso que fui uma boa mentora, tentei sempre dar o meu melhor nas sessões(...)" ; M1:"ajudei sempre que possível"). Também assumem e reconhecem as suas falhas e imperfeições no desempenho deste papel (M6:"se calhar, não me interessei o suficiente"; M7:"um mentor tudo menos perfeito"; M3:"devo estar mais com os tímidos para os ajudar, mas em geral considero-me um bom mentor").

#### 6.2.2.5. Conclusões das entrevistas administradas à comunidade educativa (psicóloga, professor dos alunos e assistentes operacionais) sobre o impacto do projeto dos mentores

Foram recolhidos dados de diferentes elementos da comunidade educativa que de alguma forma foram acompanhando o projeto e o seu impacto, nomeadamente professores, assistentes operacionais e a psicóloga. Todos os agentes entrevistados corroboraram o impacto do projeto, tanto a nível de desenvolvimento pessoal, através dos desafios enfrentados, do confronto com realidades distintas ou do próprio trabalho colaborativo, mas também a nível interpessoal.

A psicóloga do agrupamento reconhece um “*impacto grande nos comportamentos, relações e posturas dos mentores*” acrescentando que foi também uma mais valia a nível da promoção do envolvimento dos alunos na vida escolar.

O professor entrevistado foi selecionado devido à elevada proximidade que tinha com ambas as turmas, sendo essencialmente um docente próximo dos alunos, que os conhece e os acompanha, e mais facilmente poderia observar os efeitos do projeto. Este professor aponta o trabalho colaborativo entre pares como um objetivo implícito e destaca o envolvimento e empenho dos mentores no projeto. Com base nas suas

observações e nas opiniões dos mentores e alguns encarregados de educação, o professor considera que a participação neste projeto trabalhou *“várias competências a nível pessoal e de relacionamento com os pares que de outra forma não teria sido possível”*, desenvolvendo a responsabilidade, o saber-estar e a autonomia dos mentores.

Também foram recolhidos alguns relatos a partir de uma conversa informal com as assistentes operacionais. Estas afirmam que os alunos mentores já se destacavam de alguma forma na escola, mas que notam diferenças devidas ao projeto: *“Já eram bons miúdos, mas agora estão muito melhores”*; *“são miúdos espetaculares, mas a relação com os mais novos mudou”*; *“a atitude em relação aos mais novos já é diferente”*; *“nota-se que cresceram muito”*).

## **7. Discussão dos Resultados**

Após a apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos da intervenção de mentoria, refletem-se e atribuem-se significados aos mesmos a partir da revisão da literatura. Pretende-se organizar estes dados de modo a responder às questões de investigação, informando sobre os efeitos da participação do projeto nos grupos de intervenção (mentores e mentorados) e sobre o impacto do projeto na escola.

Relativamente à questão de se esta investigação respondeu a uma necessidade da escola, podemos ponderar sobre os inputs recebidos através das entrevistas feitas a alguns dos profissionais da comunidade (Psicóloga, DT dos mentorados, prof. dos Mentores e assistentes operacionais)(anexos 8, 9 e 10) Todos os elementos entrevistados reconhecem importância e impacto ao projeto, no que se refere aos alunos envolvidos. No entanto, relativamente ao impacto que o projeto teve na escola, deparamo-nos com visões contrastantes: Enquanto a Psicóloga refere a influência do projeto a nível de *“trazer uma dinâmica interessante à escola”*, a nível relacional e também de envolvimento na vida escolar; os professores entrevistados sublinham a *“presença discreta deste projeto”*, que não se fez notar para além das pessoas que nele se envolveram, e recomendam que esta intervenção seja implementada novamente, mas procurando envolver toda a escola.

Quanto à capacidade do projeto para responder aos seus próprios objetivos, nomeadamente a nível de providenciar apoio aos alunos mais novos envolvidos e promover o desenvolvimento de todos, particularmente dos mais velhos, todos os elementos entrevistados assumem o sucesso global da intervenção. Adicionalmente, através das partilhas e reflexões conjuntas realizadas na última sessão de reflexão e na

sessão conjunta de mentoria (última sessão entre mentores e mentorados), obteve-se, tanto da parte dos mentores como dos mentorados, uma avaliação do projeto bastante positiva, tendo os mentorados enfatizado em grande medida as relações que desenvolveram com os mentores, e estes referiram, não só o impacto que as relações com os mentorados tiveram para si, como as amizades que criaram dentro do grupo dos mentores, manifestando também o sentimento de união mas também de agência, auto-eficácia e confiança no self, já que tinham concluído um processo longo e exigente, onde foram confrontados com experiências reais e diferentes daquilo que eram as suas trajetórias pessoais, e terminaram o projeto com uma sensação unânime de sucesso.

Passando para o impacto do projeto nos alunos mais jovens, procura-se perceber em que medida a intervenção beneficiou os mentorados – fornecendo uma fonte de apoio/suporte; e promovendo o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível do altruísmo, responsabilidade cívica, perceção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima, satisfação com a escola mas também em termos de adaptação à escola, relação com pares/professores e outras competências socio-emocionais:

Tal como foi descrito, ao grupo dos mentorados foi administrado um questionário que pretendia avaliar diversas dimensões - altruísmo, responsabilidade cívica, perceção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima e satisfação com a escola -. Os resultados obtidos, decorrentes da análise não paramétrica, revelaram diferenças significativas apenas na dimensão da Responsabilidade Cívica, tendo o grupo de controlo obtido resultados estatisticamente superiores ao grupo de intervenção. Estes resultados podem ser devidos ao reduzido número de participantes, tanto no grupo de controlo como no grupo de intervenção (12 x 14, respetivamente), mas também ao facto de os grupos não terem resultados idênticos a priori, já que a comparação de médias entre ambos os grupos no pré-teste já tinha revelado resultados significativamente superiores no grupo de controlo, tanto na variável Responsabilidade Cívica como na variável Auto-Estima.

No que concerne à questão de investigação sobre o impacto desenvolvimental do projeto no grupo dos mentorados, há alguns indicadores que demonstram o impacto positivo do projeto a nível do desenvolvimento, apesar deste impacto não se ter generalizado a todos os mentorados. Se nos debruçarmos sobre as conclusões das observações e relatos das sessões de mentoria (investigadora e mentores, respetivamente), os auto-relatos da avaliação formativa final (mentorados) e as

entrevistas realizadas (Psicóloga, DT), observamos que este impacto está estreitamente relacionado com a qualidade da relação entre mentor e mentorado. Assim, os mentorados que não desenvolveram especial relação com os mentores são também os que menos se envolviam e participavam nas sessões, reduzindo assim as suas oportunidades de beneficiar do clima de partilha e reflexão que se foi construindo nas sessões de mentoria. Das observações a nível do comportamento no caso destas crianças, os mentores não relatam ter havido especial evolução a nível das atitudes ou postura dos mentorados nos momentos em que conviviam com os mentores. Na avaliação formativa, estas crianças relataram diferentes experiências: algumas afirmando um impacto global do projeto, tanto a nível intrapessoal, como interpessoal, como em termos da relação com um mentor; enquanto outras crianças, embora reconhecendo aspetos positivos ao projeto, negaram que este tivesse tido especial impacto, nomeadamente no que diz respeito à transformação do self. Os relatos dos mentores e dos outros membros da comunidade que foram entrevistados (Psicóloga e DT dos mentorados) corroboram estas conclusões, tendo ambas comentado impactos a nível da "dinâmica relacional", do envolvimento no dia a dia da escola e na sua perceção de apoio e suporte recebido/disponível, isto no caso dos alunos que construíram uma relação de qualidade com os mentores ("com alguns alunos, embora não com todos. Refere impactos a nível da "socialização, sentirem-se mais confiantes" e apoiados"> extrato da entrevista com a DT).

Quanto ao grupo de crianças e jovens que, por diferentes motivos, não se envolveram nas sessões de mentoria, mas mesmo assim lograram em construir uma relação de qualidade com um ou mais mentores (pertencentes ou não ao seu grupo de mentoria), é de notar que nestes casos foi possível introduzir um modelo positivo na rede de relações, o que aumentou o sentimento de se sentir apoiado e providenciou a estas crianças uma figura promotora de self-disclosure empática e sem julgamento. A nível da transformação pessoal, apenas metade das crianças/jovens nesta situação referiram na Aval. Formativa Final ter havido lugar a desenvolvimento intra/interpessoal devido ao projeto.

Um terceiro grupo de crianças mostrou-se muito presente e participativo nas sessões, embora a postura destes mentorados fosse, regra geral, disruptiva. Estes comportamentos apelativos/desafiantes foram reduzindo em frequência e intensidade ao longo das sessões de mentoria, embora se tenham mantido ao longo do projeto. Nestes casos, é razoável assumir que as transformações a nível pessoal, existindo, foram

limitadas. No entanto, não deixa de ser importante assinalar a presença dos mentores enquanto modelos positivos de comportamento, de gestão da frustração e agressividade e de suporte, com quem as crianças podiam partilhar as circunstâncias de vida desafiantes que estavam a viver, tanto dentro como fora das sessões. Nas sessões, os mentores iam ensinando de forma muito próxima e personalizada estratégias adequadas de gerir o comportamento e participar nas sessões. Lembra-se que, neste grupo, todos os mentorados beneficiaram de uma relação forte e de confiança, trabalhada tanto nas sessões, como fora destas (através de momentos de brincadeiras, conversas, etc.)

Como último caso, apresenta-se a situação de uma criança que desde o início do projeto, mesmo antes de dar início às sessões de mentoria, se mostrou altamente interessado no projeto e apresentou comportamentos consistentes de procura em relação aos mentores, independentemente do seu subgrupo de pertença. Neste caso em particular, tendo em conta o seu historial familiar, as observações e relatos respetivos ao seu envolvimento no projeto e o seu próprio relato na Aval. Formativa Final, é razoável assumir que o projeto teve um elevado impacto nesta criança, nomeadamente através do fortalecimento da sua rede social e de apoio, transmitindo-lhe um sentimento de segurança e aceitação, providenciados pelos mentores que “cuidam e brincam connosco”.

Observa-se assim uma relação mais ou menos clara entre a qualidade da relação estabelecida entre mentor e mentorado e o impacto do projeto no mentorado, tanto a nível de figura de suporte e apoio como de promotor do desenvolvimento intra e interpessoal (capacidade de auto regular o comportamento e as emoções, capacidade de refletir sobre si, capacidade de se envolver numa discussão com outros sabendo partilhar, respeitando a vez de cada um, não julgando e sendo empático para com os outros...). Mas também se refere o impacto dos mentores ao terem abordado diretamente questões como o bullying e se terem envolvido em conflitos entre os mais novos, sempre com a mensagem de uma comunicação positiva e eficaz e a importância de respeitar o outro e do respeito próprio, juntamente com o trabalho -neste caso mais personalizado, nos intervalos- a nível de motivar e incentivar à perseverança . Há, no entanto, determinadas limitações, nomeadamente o facto destes jovens participantes referirem não saber os objetivos do projeto e a intervenção não ter produzido impacto a nível destes alunos se compreenderem a si mesmos (respostas retiradas da Aval. Formativa Final).

Debruçando-nos agora sobre o impacto do projeto a nível da promoção de desenvolvimento psicológico nos mentores:

Olhando para os resultados quantitativos, [recolhidos através dos questionários aplicados] não é claro que o grupo de alunos de 9.º ano sujeitos à intervenção tenha beneficiado em relação ao grupo de alunos em situação de controlo. Os dados recolhidos a partir das análises estatísticas não mostram um desenvolvimento superior, nem a nível de competências pessoais (pensamento crítico, responsabilidade pessoal, tomada de decisão, auto-estima, satisfação com a escola) nem interpessoais (comunicação, altruísmo, liderança). As análises quantitativas não mostraram efeitos significativos da intervenção no grupo experimental (mentores), nem na comparação entre grupo de controle vs grupo de intervenção, nem nas análises intra-sujeitos realizadas com o propósito de averiguar possíveis diferenças nos sujeitos entre o momento da primeira administração do instrumento (Novembro) e a última administração do instrumento (Junho). Estes resultados podem ter sido devidos ao reduzido número de sujeitos em cada grupo (7 x 5 participantes no que se refere aos grupos de intervenção e controlo do 9.º ano), ou ao facto dos instrumentos administrados não terem sido suficientemente discriminantes. Pode também ter-se dado o caso de os participantes não terem respondido na medida do seu comportamento habitual mas na medida do que pensavam ser o esperado pela investigadora.

Contudo, através dos dados qualitativos recolhidos, foi possível constatar mudanças nestes alunos, nomeadamente a nível de:

- Da crescente capacidade de comunicar eficazmente uns com os outros e com os mentorados, adaptando a comunicação ao interlocutor e mantendo as interações positivas e construtivas. Esta é a dimensão que mais cedo reflete desenvolvimentos (desde o período de formação). A este aspeto acrescenta-se a capacidade de identificar, gerir e refletir sentimentos, algo que foi trabalhado nas várias dinâmicas de *role-playing* ao longo da formação e continuou a ser desenvolvido através das experiências de *role-taking* de mentoria e através dos processos de reflexão e partilha desencadeados nas sessões de reflexão;
- Tolerância a novas ideias e trabalho em equipa – O facto de os mentores estarem constantemente a trabalhar em grupo – quer seja em grupo de mentores, em dupla/tríade ou em grupo de mentoria –, em todos os casos em situação de paridade com outros, implica que lhes tenha sido constantemente exigido que

cooperassem com outros e se confrontassem com várias perspetivas e ideias, tendo depois de gerir expectativas e construir um consenso que agradasse a todos ou à maioria, quer fosse no processo de planear uma sessão de mentoria com o(s) parceiro(s), quer fosse na dinamização e adaptação destas sessões à vontade/necessidade dos mentorados;

- Liderança e gestão de grupos - A experiência de dinamizar sessões de mentoria com um pequeno grupo de crianças, certamente colocou estes jovens numa posição de autoridade, associado a um elevado nível de responsabilidade e autonomia, já que na maioria das sessões, estes jovens estiveram sozinhos com as crianças. A oportunidade de se manterem com o mesmo grupo ao longo do ano permitiu aos mentores aprenderem a preparar, dinamizar e gerir as sessões, tendo em conta aquilo que iam conhecendo dos seus mentorados. Esta experiência favoreceu claramente o desenvolvimento de competências de liderança, na medida em que começou, no período de formação, por ensinar aos mentores o tipo de trabalho e postura que era esperada deles, e o tipo de “líder” e exemplo que se pretendia que fossem para as crianças, dando-lhes depois oportunidade de praticarem este papel em contexto real e com oportunidade de refletirem sobre o seu desempenho e contrastarem-no com o desempenho de outros numa base semanal (sessões de reflexão). É de notar que uma das mentoras (M1, Grupo 2) teve a iniciativa de assistir a uma sessão do Grupo 3, para obter uma perspetiva diferente sobre formas de gerir uma sessão e lidar com problemas que ambos os grupos (Grupo 2 e Grupo 3) enfrentavam.
- Maior capacidade de resolução de problemas e lidar com o imprevisto, já que os mentores foram regularmente confrontados com desafios previstos e imprevistos, fosse a nível da falta de assiduidade dos mentorados, de problemas de gestão do comportamento na sessão, da necessidade de alterar as atividades planeadas no momento por não irem ao encontro da disposição do grupo, o retraimento em participar dos mentorados mais reservados, a dificuldade em estabelecer *rapport* com certas crianças/jovens, o confronto com histórias de vida e problemáticas intensas e distantes da realidade dos próprios mentores, etc. Através da oportunidade de resignificar estes desafios, fosse através do diário de bordo, das sessões de reflexão ou da partilha das dificuldades com os colegas do projeto, os mentores puderam extrair aprendizagens e construir modelos internos

de atuação que fossem mais adaptativos e permitissem responder mais eficazmente a estas e futuras situações;

- O projeto de mentoria propiciou a que os mentores desenvolvessem relações de proximidade e de confiança com crianças e jovens com percursos de vida muito diversificados. Este confronto com narrativas pessoais tão distintas, promoveu nos mentores a capacidade de refletir e pôr em causa factos, ideias e hipóteses sobre os mentorados e os desafios que estes enfrentavam nas suas vidas pessoais
- A capacidade de refletir criticamente sobre si e sobre outros foi trabalhada desde o início do projeto, nomeadamente através das dinâmicas das sessões de formação e reflexão, que constantemente pediam aos mentores que refletissem sobre e discutissem aspetos do seu desempenho que consideravam adequados ou desadequados, elaborando esta mesma reflexão em relação aos seus parceiros. Este exercício, por ter sido feito recorrentemente, deu aos mentores mais à vontade na partilha de desafios pessoais e promoveu uma atitude de humildade e procura de crescimento, em que os mentores começaram a pedir uns aos outros que os ajudassem a desenvolver aspetos que gostavam de ver melhorados em si.
- Tanto o confronto com as narrativas dos mentorados como a discussão e partilha em grupo de mentores sobre as experiências que estavam a viver, levou a que se criasse no grupo dos mais velhos um clima de segurança e confiança, que desenvolveu nos mentores a capacidade de partilhar dificuldades, desafios e histórias pessoais. Também neste sentido, observou-se uma evolução na forma como os mentores eram capazes de promover processos de partilha nos seus respetivos grupos de mentoria.

Estes desenvolvimentos que foram observados nos mentores, ao longo de todo o processo, corroboram a ideia de que este projeto se apresenta como um contributo para a qualidade desenvolvimental dos mentores, visto que estas oportunidades desafiantes de ação em contexto real, preparadas, realizadas e integradas num contexto de relações seguras têm sido descritas na literatura como precisamente o tipo de experiências capazes de gerar desenvolvimento no indivíduo, e este desenvolvimento ocorre em situações em que o desafio e o suporte se equilibram e incentivam à complexificação dos pensamentos (Coimbra, 1991; Heitor & Veiga; 2012; Sprinthall & *et al.* , 1992). Tal como tem vindo a ser descrito ao longo deste trabalho e enumerado acima, a partir da experiência que os adolescentes mentores viveram no contexto do projeto de mentoria, é



difícil negar a presença de todos estes ingredientes: aos mentores foi proposto o desenvolvimento de relações de apoio no contexto da sua escola, com colegas mais novos que foram selecionados pelas circunstâncias de vida que estavam a viver, (inclusive alguns estavam em situação de acompanhamento residencial, a ser acompanhados pela CPCJ e a enfrentar situações de destruturação familiar ou dificuldades a nível académico, emocional ou a nível do comportamento); e simultaneamente dispunham de momentos semanais em que refletiam e discutiam as experiências da semana, fazendo uso das suas próprias experiências de vida para dar sentido ao que estavam a viver.

A este grupo de adolescentes foi proporcionada a oportunidade de intervir em problemas reais da sua comunidade, criar relações e interagir significativamente com pessoas com histórias de vida muito diversas e desafiantes, sendo acompanhados regularmente neste processo e proporcionando-lhes oportunidades de significar positivamente estas experiências, aspetos descritos por Coimbra (1991) e Schmidt, Davidson & Adkins (2013) como essenciais à reorganização pessoal e à reconstrução de realidades pessoais e estruturas de pensamento. Assumindo que o equilíbrio entre o carácter desafiante da intervenção e a prestação de apoio -tanto pelo grupo como pelos profissionais envolvidos- foi mantido, pensa-se ser razoável assumir que esta intervenção promoveu o desenvolvimento psicológico dos alunos mentores de uma forma distinta e superior à que naturalmente ocorreria sem a passagem por uma experiência com estas características.

Apesar de facilmente se identificarem paralelismos na evolução dos mentores, há diferenças explicadas não só pelas características individuais de cada mentor e a forma como encararam o projeto, mas também pelo grupo de mentoria e dupla/tríade que integraram. Estas diferenças produziram variações nas experiências vividas por cada mentor, alterando a qualidade da experiência. Se nos debruçarmos sobre o percurso da dupla do grupo 1, em que o grupo de mentorados foi muito mais desafiante, exigindo foco e ênfase no controlo do comportamento durante todo o processo de forma muito superior aos outros grupos, percebemos que este conjunto de circunstâncias desenvolveu nas mentoras uma maior capacidade de adaptação, criatividade e exploração de alternativas em relação às formas de passar uma mensagem ou envolver os mentorados nas sessões. Por o grupo ser mais pequeno (4 mentorados), um destes elementos só ter vindo à 1.<sup>a</sup> e última sessão e outra mentorada faltar com regularidade, foi exigido a estas mentoras que se confrontassem frequentemente com frac

assiduidade e problemas internos à dinâmica do grupo, nomeadamente, a ausência de relações amistosas entre praticamente todos os elementos do grupo. Isto obrigou as mentoras a gerir as sessões de forma diferente, a contactar mais os mentorados antes das sessões para os incentivarem a estar presentes e foi particularmente desafiante a nível da auto-eficácia de ambos os elementos da dupla no desempenho do seu papel de mentoras. De facto, a fraca assiduidade e os desafios colocados a nível do comportamento dos mentorados na sessão, por terem sido problemas com elevada intensidade que se prolongaram mais, relativamente aos outros grupos, puseram em causa a perceção de competência e auto-eficácia destas duas mentoras, que foram mais desafiadas a nível de persistir nas tentativas e acreditar nas suas capacidades de produzir resultados positivos nos seus mentorados, apesar das dificuldades enfrentadas. Escusado será dizer, o facto deste grupo ter tido uma dinâmica mais centrada no trabalho para uma comunicação eficaz e colaboração entre os presentes para ser possível levar a cabo as atividades planeadas, fez com que não houvesse tantos momentos de reflexão ou discussão, pois a maior parte do processo foi dirigida para criar as condições necessárias para que estes momentos pudessem ocorrer. Assim, estas sessões deram origem a experiências distintas, tanto para as mentoras como para os mentorados, em comparação com os outros dois grupos de mentoria, o que coincide com as conclusões postuladas por Rodrigues (2017), que afirma que as interações e relações em diferentes contextos, experiências e vivências promovem (re) significações distintas e que os processos de desenvolvimento são, de facto, dinâmicos e distintos em ritmo e intensidade

Assim, de acordo com o que tem sido descrito, fará sentido apontar que, apesar da experiência base ter sido a mesma para todos os mentores (período de formação, seguido de sessões semanais de reflexão + sessões quinzenais de mentoria + contactos regulares e informais com mentorados), as diferenças encontradas nas circunstâncias específicas em que os mentores se encontraram (i.e. o seu determinado grupo de mentoria, o(s) seu(s) parceiro(s)) produziram alterações na experiência vivida e, por isso, no tipo de processos psicológicos em jogo e nas competências pessoais e interpessoais que foram exigidas aos mentores no enfrentar dos desafios proporcionados pela sua experiência o que, por fim, levou a diferenças a nível do impacto destas experiências e do desenvolvimento conseguido (Rodrigues, 2017, p.231).

Há que destacar o papel do período de formação como processo que introduziu os mentores ao tipo de trabalho que era esperado deles, mas também as competências que seriam capitalizadas pelos mentores ao longo do restante ano letivo. Este período

estabeleceu as bases para o trabalho em grupo e em dupla/tríade que se viria a desenrolar, preparando os mentores para momentos de partilha e reflexão, dar e receber feedback, estabelecer relações de confiança e companheirismo dentro do grupo de mentores, orientá-los para o desenvolvimento e manutenção de relações apoiantes e construtivas com os mentorados e antecipar dificuldades e desafios com que se iriam confrontar no desempenho do seu papel enquanto mentores. De facto, o período de formação definiu o ritmo e tipo de trabalho esperado dos mentores, o que funcionou como guia de ação que os orientou no seu processo de mentorar, principalmente numa primeira fase, ao mesmo tempo dando-lhes segurança e confiança nas suas capacidades de enfrentar os desafios, tal como foi identificado na meta-análise realizada por DuBois *et al.* (2002). É de notar que se procurou integrar no período de formação características que tornassem estes momentos num contexto seguro e apoiente, capaz de incentivar processos de reflexão e exploração (Coimbra, 1991; Menezes, 2007), tais como a desconstrução de hierarquias na dinâmica do grupo; estabelecimento dos valores essenciais do projeto, como fundamentos da prática enquanto mentor e princípios gerais, fáceis de memorizar, unânimes e transversais à prática em todos os momentos constituintes do projeto ("responsabilidade", "compromisso", "confidencialidade" e "cooperação"); moderação e modelação da comunicação para que se mantivesse sempre cordial, apoiente e construtiva; introdução de dinâmicas específicas que enfatizavam a união (troca de lugares, jogos de colaboração, exercício semanal de feedback construtivo ao parceiro...); disposição do espaço físico (cadeiras em círculo, sem destacar nenhum lugar; incorporar lanche nas sessões de formação e pontualmente nas sessões de mentoria, para promover convívio, bem-estar e o desenvolvimento de relações de companheirismo e amizade entre os elementos do grupo.

## **8. Conclusões**

Apresentam-se as considerações finais relativamente ao estudo desenvolvido, incluindo as limitações encontradas, as potencialidades do estudo e futuros desenvolvimentos para a investigação.

### Dificuldades e limitações:

Uma das principais limitações que podem ser apontadas ao projeto relaciona-se com os indicadores quantitativos utilizados nos pré e pós teste para avaliar a eficácia da intervenção. Os questionários administrados não mostraram poder discriminante entre o pré e o pós-teste nos vários grupos, em virtude do número de participantes ser reduzido,

colocando-se em causa a pertinência da utilização de medidas quantitativas de auto-relato para avaliar a eficácia da intervenção. Acrescente-se o facto de se ter tido a pretensão desmesurada de avaliar uma multiplicidade de dimensões, através de uma pequena amostra de itens. Assim, face ao número de participantes envolvidos, considera-se que a avaliação qualitativa/formativa de processo seria a mais adequada.

Outra grande limitação do projeto prende-se com a pouca frequência de contacto entre mentores e mentorados, que se justifica por por três motivos: (a) o facto do contacto entre os mentores e mentorados ter iniciado no início do 2.º semestre (meados do mês de Janeiro), devido a atrasos no processo de preparação da intervenção; (b) o distanciamento entre as sessões de mentoria, com a regularidade quinzenal e com apenas com a duração do tempo letivo (50 min.), revelando-se insuficiente para que os mentores lograssem criar um ambiente de sintonia e colaboração, necessário para que se pudesse suscitar reflexão e partilha dentro do grupo, tal como era pretendido; (c) por último, esta escassez a nível das interações entre mentores e mentorados fora das sessões poderá atribuir-se à falta de vontade dos mentores para procurarem os mentorados e iniciarem uma conversa/brincadeira com estes de forma espontânea, nos contextos naturais do dia a dia da escola. Considera-se que, tendo este último ponto sido mais intencionalmente trabalhado no período de formação e ao longo de todo o processo de mentoria, teria sido possível os mentores iniciarem este contacto extra-sessões, de forma mais expedita numa fase mais inicial da intervenção, o que teria com certeza impacto na qualidade das relações mentor-mentorado e no seu impacto para ambas as partes. De facto, a periodicidade quinzenal das sessões prolongou muito o processo de estabelecimento de relações próximas e de confiança, sendo depois ainda mais difícil dar continuidade a um trabalho exigente a nível emocional, mesmo fora das sessões, quando estas tinham intervalos tão grandes entre si. Talvez por isso, foram surgindo ao longo do ano algumas queixas dos mentorados no sentido de não gostarem de participar no projeto.

Tal como foi descrito acima, a presença dos mentores, tanto nas sessões de formação como de reflexão, ficou aquém do desejável. Esta falta de assiduidade por parte dos mentores interferiu negativamente com o processo de formação/reflexão, reduzindo a quantidade e qualidade das experiências de preparação e reflexão da ação. Recomenda-se que, em intervenções ou estudos futuros, se utilizem estratégias de incentivo à assiduidade (p. ex. folha de presenças).

É de referir que os mentores se queixaram de sobrecarga pela exigência do projeto. Embora o desafio faça parte do processo do desenvolvimento, este desafio não deve ser superior às capacidades do indivíduo (Schmidt *et al.*, 2013). No geral, os mentores foram capazes de superar as dificuldades e aprenderam a gerir-se por forma a fazer face às exigências do processo. No entanto, uma das mentoras, devido a problemas de ansiedade, passou por períodos longos em que faltava à escola, tendo faltado também a inúmeras sessões de reflexão. Apesar desta problemática não ter sido despoletada pela participação no projeto, a mentora confidenciou à Psicóloga no final do ano letivo que o confronto com as histórias de vida dos seus mentorados tinha sido fonte de grande inquietação e mal-estar. Embora seja possível afirmar que a presença nos momentos de reflexão poderia ter auxiliado na integração e resignificação destas experiências, é importante assumir que, neste caso e tendo em conta a situação particular desta jovem (desconhecida pela investigadora ou psicóloga no momento da seleção), tornou o projeto numa experiência não adequada para promover o desenvolvimento.

Aponta-se também uma limitação que foi assinalada pelos professores entrevistados: o facto do projeto ter tido um perfil discreto e sem grande divulgação a nível da escola, circunscrevendo-se à turma dos mentores e mentorados, sem envolvimento de todo o contexto da comunidade educativa.

#### Potencialidades:

A intervenção implementada ao longo deste estudo apresentou uma forma inovadora de intervir nas redes sociais e de apoio de 14 alunos e o desenvolvimento psicológico de 7 alunos, com o recurso a um elemento do SPO: concretamente, uma estagiária de Psicologia. Estas iniciativas de intervenções apresentam-se como uma forma eficaz de rentabilizar os recursos da escola, colaborando com o responsável do SPO nas múltiplas responsabilidades com que se confronta no seu dia a dia.

Uma outra grande potencialidade associada a esta intervenção prende-se com o foco na transformação psicológica dos jovens e no objetivo expresso do seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, proporcionada na participação no projeto. De facto, espera-se que este estudo possa alertar para importância de sensibilizar a comunidade educativa (não só profissionais da escola mas também famílias e a comunidade no geral) para a importância de projetos, programas e intervenções que trabalhem diretamente o desenvolvimento humano, sabendo que, para que estas intervenções tenham um impacto tangível e duradouro, devem ser de longa duração e

relativamente exigentes a nível de tempo, implicando um investimento sistemático e regulares e continuado (Schmidt, *et al.*, 2013).

Destaca-se também o recurso a uma avaliação de processo como forma de obter informações sobre as transformações dos participantes ao longo do tempo. Esta avaliação incluiu várias ferramentas, desde observações e relatos retirados das sessões de formação, mentoria ou reflexão à utilização do diário de bordo, onde os mentores podiam refletir sobre a sua experiência de uma forma mais pessoal e irrestrita. Neste tipo de intervenções, em que se pretende a transformação de processos de pensamento e organização da ação, é necessário que se coloque ênfase na avaliação de processo, como forma de aceder a estas transformações e ir adequando e reorganizando a intervenção às necessidades que vão emergindo.

Finalmente ressalta-se que, apesar deste projeto ser assumidamente exploratório, com um número de participantes reduzido, é um contributo relevante para a investigação em Portugal, porque não existem investigações com esta metodologia complexa de EPD nos contextos educativos, nacional e internacional. Após os contributos de Sprinthall e seus colaboradores (Sprinthall, *et al.*, 1992), não se desenvolveram mais intervenções/investigações no contexto escolar que envolvessem os pares no trabalho de apoio aos alunos mais novos, contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos (mentores e mentorados) com impacto na transformação do clima psicossocial e ecológico da escola.

#### Futuros desenvolvimentos:

Esta investigação assume-se como um estudo exploratório sobre o impacto de uma intervenção de mentoria, baseada nos pressupostos da Educação Psicológica Deliberada. Apresenta-se como um desafio à comunidade científica em geral a que se promovam futuras investigações, no sentido de perceber exatamente o contributo deste tipo de projetos; e quais as condições necessárias para que sejam efetivamente benéficos e impactantes, tanto para os alunos envolvidos como para a comunidade onde o projeto for implementado. Assim, considera-se relevante que estudos futuros desenvolvam medidas que permitam avaliar eficazmente as várias transformações desenvolvimentais, tanto em adolescentes como crianças.

Considera-se também importante testar este tipo de intervenção em populações com características distintas, tanto a nível de faixa etária como de problemáticas identificadas. Seria, por exemplo, interessante implementar este projeto com a

população do secundário, ao invés de alunos do 3.º CEB, no sentido de avaliar o impacto deste projeto com uma população mais madura. Poderia também ser interessante avaliar o impacto deste tipo de intervenção em grupos mais homogêneos de crianças, com problemáticas semelhantes – tal como foi feito por Sprinthall, *et al.*, (1992).

Futuras investigações devem também procurar prevenir as fragilidades encontradas neste estudo:

- (a) Garantir um maior número de participantes, quer no grupo de controlo quer no grupo experimental, para avaliar os efeitos reais da intervenção pelo recurso a indicadores quantitativos e qualitativos;
- (b) Garantir que o projeto se organize com sessões de mentoria mais regulares (semanais), com duração de, idealmente, 90 minutos e com dimensão temporal (de preferência, ao longo do ano letivo) para garantir e assegurar o contacto frequente entre mentores e mentorados fora dos momentos estruturados previstos, de forma a proporcionar maior qualidade das relações entre os participantes, sendo este um dos fatores mais determinantes do impacto das intervenções de mentoria, segundo o que foi observado por DuBois *et al.* (2002, p.188) na sua revisão;
- (c) Seria também importante garantir um contacto mais próximo entre mentores e a comunidade educativa: professores, diretor de turma, SPO e outros agentes educativos. Aliás, foi uma das limitações que a Diretora de Turma dos alunos mais novos (5º ano), alvos de desta intervenção, apontou ao projeto, afirmando que gostaria de ter sido mais informada e envolvida no processo da intervenção.

Esta intervenção representa um modesto contributo à investigação e à intervenção em contextos educativos, pretendendo desafiar os profissionais dos SPOs e os professores a valorizarem os recursos existentes na comunidade, e especificamente, a reconhecerem que os alunos mais velhos poderão ser uma mais valia para os seus pares mais novos, comprometendo-os na construção de um contexto educativo que promova o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e o seu sentido de cidadania participativa.

Por fim, a intervenção desenvolvida pretendeu também questionar as intervenções que decorriam frequentemente na instituição escolar: remediativas e avaliativas. Na generalidade, a escola é um contexto artificial organizado para a

produção de uma aprendizagem/endoutrinamento (o que não é sinónimo de desenvolvimento) que tem pouca correlação com o vivido; consequentemente, a escola tem uma baixa capacidade para ajudar a construir modelos da realidade adequados para a ação no "mundo real" (Sprinthall & Mosher, 1978; Sprinthall & Thies-Sprinthall, 1983; Sprinthall & Scott, 1989, cit. in Coimbra, 1991).

## Referências Bibliográficas

- Branquinho, C., Tomé, G., Gaspar de Matos, M. & Gómez-Baya, D. (2019). Participação Social e o Protagonismo Jovem, num País em Mudança de Paradigma. *Journal of Child & Adolescent Psychology / Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 10(1), 241–251. Retirado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=foh&AN=136358507&lang=pt-br&site=ehost-live&scope=site>
- Bronfenbrenner, U. (2005). 1. *The Bioecological Theory of Human Development. Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage
- Campos, B., Costa, M. e Menezes, I. (1993). A Dimensão Social da Educação Psicológica Deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica* (9), p. 11-18.
- Campos, B. (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica* (6), p. 83-95.
- Campos, B. (1988). Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. *Cadernos de Consulta Psicológica* (4), p. 5-12.
- Coimbra, J. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar apresentada para prestação de provas de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura* (2) (XIII), 455-479.



- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197.
- Duerden, M., Witt, P. A., Boleman, C., Fernandez, M., Jolliff, M., & Theriault, D. (2010). CYFAR life skills measurement study. *Leadership*, 19(8.37), 159-00.
- Eccles, J. & Roeser, R. (1999). *School and Community Influences on Human Development. Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. Erlbaum Associates.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. *Mentoring: Contemporary principles and issues*, 25-34.
- Gutkin, T. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for school-based psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 1-20.  
DOI:10.1080/10474412.2011.649652.
- Heitor, F., & Veiga, S. (2012). Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 348-360). Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Mendes, C. (2017). *O estado da arte de uma arte sem estado: contributo para o estudo da psicologia escolar em Portugal* (dissertação de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L. & Simeonsson, R. (2015). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*. 2. 115-125, DOI: 10.1080/21683603.2013.863171.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Tese de doutoramento (policopiada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic. (1.<sup>a</sup> edição).
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2012) *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. (Eds.) editor: CIIE

- Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. N. DL: 349963/12 ISBN: 978-989-8471-09-3. Porto.
- Rodrigues, S. S. (2017). *Orient'Arte: projeto psicoeducativo de construção pessoal e vocacional com recurso ao cinema*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Schmidt, C. D., Davidson, K. M., & Adkins, C. (2013). Applying what works: A case for deliberate psychological education in undergraduate business ethics. *Journal of Education for Business*, 88(3), 127-135, DOI:10.1080/08832323.2012.659295
- Silva, L. (2015). *A psicologia escolar: Realidades emergentes do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar*. Tese de doutoramento (policopiada), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Instituto de Educação.
- Sprinthall, N. A., & Scott, J. R. (1989). Promoting psychological development, math achievement, and success attribution of female students through deliberate psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 440.
- Sprinthall, N. A., Hall, J. S., & Gerler, E. R. (1992). Peer counseling for middle school students experiencing family divorce: A deliberate psychological education model. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (4), 279-294.
- Sullivan, C., & Bybee, D. (1999). Reducing violence using community-based advocacy for women with abusive partners. *Journal of consulting and clinical psychology*, 67(1), 43.
- Tanaka, G., & Reid, K. (1997). Peer Helpers: Encouraging Kids to Confide. *Educational leadership*, 55(2), 29-31.
- Visser, M. J. (2004). Implementing peer support in schools: Using a theoretical framework in action research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(6), 436-454.

## **Anexos**

## Anexo 1 – Autorizações de participação no Projeto de Mentoria e de preenchimento dos questionários administrados



Caro/a Encarregado/a de Educação,

No âmbito da dissertação de mestrado da estagiária do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Básica Augusto Gil, pretende-se aplicar um breve questionário (que demorará cerca de 5 minutos a preencher).

O questionário abarca diferentes dimensões, tais como a autoestima, a satisfação com a escola, a responsabilidade cívica, entre outros. O objetivo será averiguar eventuais diferenças nestas medidas entre Janeiro e Maio.

Mais se acrescenta que todos os resultados estão sujeitos às restrições da confidencialidade e confinados estritamente à utilização para efeitos de conclusão da dissertação. Da mesma forma, pode revogar esta autorização a qualquer momento bastando para isso contactar a escola.

Assim, pede-se a autorização do/a Enc. de Educ. para que o/a seu/sua educando/a preencha este questionário em Janeiro e novamente em Maio.

Eu, \_\_\_\_\_  
encarregado/a de educação do/a aluno/a

turma \_\_\_\_\_, número \_\_\_\_\_, autorizo o/a meu/minha educando/a a preencher o questionário supracitado, para os efeitos referidos acima, tanto em Janeiro como em Maio.

Assinatura Enc. de Educação

Data



Caro/a Encarregado/a de Educação,

Está de momento a ser dinamizado a escola um Projeto de Mentoria. Este projeto pretende desenvolver competências a nível relações com o outro, do autoconhecimento e de solidariedade e entre ajuda, nos alunos de 5º e 9º ano.

Pretende-se que um grupo de alunos selecionados e devidamente formados do 9º dinamizem sessões quinzenais para um pequeno grupo de alunos de 5º ano. A estagiária de Psicologia reúne quinzenalmente com os mentores (alunos de 9º ano) para apoiar no planeamento e dinamização apropriados destas sessões. De modo a facilitar a dinamização e o acompanhamento de todas as atividades, os alunos foram distribuídos em grupos de 2 a 3 alunos de 9º ano com 3 a 4 alunos de 5º ano. Estas sessões são principalmente momentos dinâmicos de reflexão, partilha e entre ajuda com o objetivo de facilitar a adaptação dos alunos mais jovens ao novo ambiente e providenciar-lhes mais uma fonte de apoio no contexto escolar.

Terão lugar em salas da escola, durante o período de almoço de quarta-feira (entre as 12h30 e as 13h20), a cada 15 dias. Pretende-se que estas sessões ocorram alternadamente com o bloco letivo AE CN, para que não seja perturbada a assiduidade dos alunos às aulas.

Eu, \_\_\_\_\_  
encarregado/a de educação do/a aluno/a

turma \_\_\_\_\_, número \_\_\_\_\_, autorizo o/a meu/minha educando/a a participar neste projeto e a frequentar as sessões quinzenais a serem dinamizadas na escola à 4ª feira, das 12h30 às 13h20 para efeitos do desenvolvimento do projeto de mentoria suprarreferido.

Assinatura Enc. de Educação

Data



Ficha de Autorização

No âmbito da dissertação de mestrado da estagiária do Serviço de Psicologia e orientação da Escola Básica Augusto Gil, irá ser dinamizado um projeto de mentoria em que se pretende dar ferramentas aos alunos de 9º ano para acompanharem a integração e o crescimento dos alunos de 5º ano.

Este projeto implica:

- O preenchimento de alguns questionários de avaliação do desenvolvimento pessoal e interpessoal no início e no fim do presente ano letivo;
- Formação semanal durante 6 a 7 semanas, a começar na segunda quinzena de Outubro (à 6ª feira das 16h35 às 17h35);
- Encontros de regularidade quinzenal ao longo do restante ano letivo

Eu, \_\_\_\_\_  
encarregado/a de educação do/a aluno/a

turma \_\_\_\_\_, número \_\_\_\_\_, autorizo o/a meu/minha educando/a a permanecer na escola após o período letivo à 6ª feira, das 16h35 às 17h35 para efeitos do desenvolvimento do projeto de mentoria suprarreferido e a preencher questionários de avaliação no início e fim do ano letivo presente, estando estes resultados sujeitos às restrições da confidencialidade e confinados estritamente à avaliação da eficácia do projeto.

Assinatura Enc. de Educação

Data

## Anexo 2 – Questionário aplicado aos participantes do 9º ano (grupos de intervenção e de controlo)

### Questionário Projeto Mentoria – 9º ano

Car@ alun@,

O objetivo deste questionário é, em conjunto com outros instrumentos, avaliar a eficácia do projeto de mentoria que estou a implementar. A tua ajuda é muito importante para me ajudar a perceber se o projeto que desenhei ajudou os alunos do 5º ano e do 9º ano a desenvolverem as suas capacidades e a serem mais felizes na escola. Apesar de já teres preenchido um questionário muito parecido a este, peço-te que voltes a responder com atenção como se fosse a primeira vez. Não vale a pena tentares lembrar-te das respostas que deste da última vez. Muito obrigada!

Estas perguntas servem para te conhecer melhor a ti e à forma como pensas e ages sobre as coisas e sobre ti mesm@. Estou interessada na forma como te sentes e como pensas em relação às coisas, por isso sê o mais honesto que possas. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas, o mais importante é seres sincer@.

As tuas respostas a este questionário serão anónimas, não serão partilhadas com ninguém. A investigadora não terá forma de saber que questionário é o teu. Toma o teu tempo a ler e a responder a todas as perguntas para te certificares que as tuas respostas representam mesmo a forma como tu vês as coisas. Peço que procures ser o mais ponderado e verdadeiro possível nas tuas respostas.

Este questionário demora cerca de 20 minutos a preencher. Podes demorar mais ou menos tempo, certifica-te apenas que respondes a cada pergunta com calma e atenção.

Deves realizar este questionário por ti, sem pedires ajuda aos teus colegas. Se tiveres alguma dúvida, levanta a mão e algum profissional da sala irá ter contigo para te ajudar.

Por favor marca apenas uma resposta e responde tendo em conta como foste no último mês. Obrigada!

Podem começar os questionários.

**Código:** \_\_\_\_\_ (2 primeiras iniciais do nome da mãe, 2 primeiras iniciais do nome do pai, 3 últimos dígitos o número de telemóvel) p. ex., Se o teu pai se chamar Carlos e a tua mãe Maria, e o teu número de telefone for o 912345678, o teu código será CAMA678)

**Género:** F\_\_ M\_\_ Outro\_\_ **Idade:** \_\_\_\_ **Escalão:** A\_\_ B\_\_ S/ Escalão\_\_

**Com quem vives:** Mãe\_\_ Pai\_\_ Irmão\_\_ (idade: \_\_\_\_ ) Irmã\_\_ (idade: \_\_\_\_ ) Avô\_\_ Avó\_\_  
Outro(s)\_\_\_\_\_

**Escolaridade da mãe:** 1º ciclo\_\_ 2º ciclo\_\_ 3º ciclo\_\_ Secundário\_\_ Licenciatura\_\_ Mestrado\_\_  
Doutoramento\_\_ Outro\_\_\_\_\_

**Escolaridade do pai:** 1º ciclo\_\_ 2º ciclo\_\_ 3º ciclo\_\_ Secundário\_\_ Licenciatura\_\_ Mestrado\_\_  
Doutoramento\_\_ Outro\_\_\_\_\_

**Fizeste parte do Projeto de Mentoria?** Sim\_\_ Não\_\_

Estas perguntas procuram perceber como costumás comunicar com os outros. Marca o número que descreve melhor a frequência com que fazes cada uma destas coisas.						
Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Quando estou a falar com alguém, tento manter contacto visual						
2. A minha linguagem corporal reforça aquilo que estou a tentar dizer						
3. Eu interrompo outras pessoas para dizer o que quero dizer antes que me esqueça.						
4. Uso as minhas próprias experiências para comunicar aos meus amigos que percebo o que eles estão a passar naquele momento.						
5. Eu tento perceber o ponto de vista da outra pessoa						
6. Eu mudo a forma como falo consoante a relação que tenho com a pessoa (p. ex. amigo, pai, professor...)						
7. Eu organizo os pensamentos na minha cabeça antes de falar.						
8. Eu certifico-me que compreendi o que o outro disse antes de responder						
9. Eu reformulo o que o outro disse, para ter a certeza que o percebi						
10. Quando alguém se zanga, uso o tom da minha voz para ajudar a acalmar a pessoa						
Estas perguntas procuram perceber com que frequência tens comportamentos de apoio e ajuda para com os outros. Marca o número que corresponder melhor à tua realidade. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas.						
Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Já indiquei o caminho a um estranho						
2. Já ajudei uma pessoa que não conhecia a carregar as suas coisas (livros, compras...)						
3. Já atrasei um elevador ou mantive a porta aberta para um estranho poder entrar						
4. Já permiti que alguém passasse à minha frente numa fila (do bar, cantina, papelaria, supermercado,...)						

5. Já emprestei algo de algum valor para mim a alguém que não conhecia bem						
6. Já ajudei um colega que não conhecia bem num trabalho/teste da escola quando era melhor naquela matéria						
7. Já ofereci o meu lugar no autocarro/metro/comboio a um desconhecido que estava em pé						
<b>Estas perguntas relacionam-se com a responsabilidade cívica na comunidade escolar. Marca o número que corresponde ao quanto discordas ou concordas de cada afirmação. Por exemplo, se uma dada questão não se aplicar nada a ti, deves marcar 1.</b>						
<b>Questões</b>	<b>1 – Discordo muito</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 – Concordo muito</b>
1. Sinto que sou parte da escola						
2. Presto atenção a novos acontecimentos que acontecem na escola						
3. Fazer algo que ajude os outros é importante para mim						
4. Gosto de ajudar as outras pessoas, mesmo que por vezes seja difícil						
5. Eu conheço muita gente da minha escola e muita gente me conhece a mim						
6. Eu sinto que posso fazer a diferença na escola						
<b>Estas perguntas referem-se ao teu pensamento crítico, isto é, à forma como pensas sobre os problemas e desenvolves as soluções. Marca a resposta que melhor corresponde à frequência com que fazes cada uma destas frases.</b>						
<b>Questões</b>	<b>1 – Nunca</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 – Sempre</b>
1. Eu tiro ideias de outros quando tenho de realizar uma tarefa						
2. Facilmente consigo expressar o que penso acerca de um problema						
3. Sou capaz de fundamentar as minhas opiniões						
4. Para mim, é importante recolher informação para suportar as minhas opções						
5. Eu ouço as ideias de outros mesmo que discorde delas						
6. Tenho consciência que por vezes não há respostas certas ou erradas para uma pergunta						
7. Facilmente consigo perceber se o que fiz é certo ou errado						
8. Sou capaz de identificar a melhor maneira de resolver um problema						
9. Eu certifico-me que a informação que estou a usar é correta						
<b>Estas questões referem-se à forma como lidas com algumas situações do dia-a-dia. Por favor, lê com atenção cada pergunta antes de responderes e procura marcar a resposta que melhor descreve como tu és</b>						
<b>Questões</b>	<b>1 – Nunca</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6 – Sempre</b>
1. Eu sou o principal responsável pelo meu futuro						
2. As pessoas podem contar comigo para fazer a coisa certa a maior parte das vezes						
3. Quero que as minhas ações ajudem as pessoas						
4. Geralmente admito os meus erros						
5. Eu não consigo controlar o meu comportamento						
6. Se não trago o material necessário para a escola, a culpa não é minha						
7. Quando estou zangado, grito com as pessoas						
8. Quando estou zangado ou triste costumo perceber o porquê						

9. Eu faço o que quer que me apeteça fazer						
10. Costumo dizer a primeira coisa que me vem à cabeça sem pensar muito nisso						
11. Quando faço algo errado, aceito o castigo						
12. Se me saio bem ou mal na escola, a escolha é minha						
Estas questões referem-se ao teu comportamento num grupo. Pode ser um grupo de trabalho da escola ou outro(s) grupo(s) de que faças parte. Marca o número que corresponder melhor à frequência com que demonstras cada um destes comportamentos.						
Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Sou capaz de dar um novo rumo a um grupo, se o rumo atual não me parecer correto						
2. Tenho confiança na minha capacidade de escolher membros para fazer uma equipa eficaz e eficiente						
3. Sou capaz de partilhar o trabalho de forma ótima entre os membros de um grupo para obter os melhores resultados						
4. Costumo conseguir criar relações muito boas com as pessoas com quem trabalho						
5. Tenho a certeza de que consigo comunicar com outros, indo diretamente ao assunto						
6. Consigo identificar as minhas forças e fraquezas						
7. Sou confiante a minha capacidade de deixar as coisas feitas						
8. Enquanto líder, sou geralmente capaz de afirmar as minhas crenças e valores						
9. Sou capaz de motivar e dar oportunidades a cada membro do grupo no exercício das suas tarefas/funções						
10. Geralmente consigo fazer com que as pessoas com quem trabalho me apreciem						
11. Costumo ser capaz de liderar um grupo com o consenso de todos os membros						
Estas questões referem-se à forma como tomas decisões, seja no identificar de opções, na escolha da ação ou na avaliação das consequências dessa ação. Lê com atenção cada pergunta e marca a resposta que melhor corresponder à frequência com que cada uma destas coisas te acontece.						
Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Facilmente identifico o meu problema						
2. Penso sobre o problema antes de agir						
3. Peço a outros para me ajudarem a identificar o problema						
4. Discuto possíveis escolhas com os meus amigos antes de tomar uma decisão						
5. Discuto possíveis escolhas com a minha família antes de tomar uma decisão						
6. Considero os riscos de uma escolha antes de tomar uma decisão						
7. Considero os benefícios de uma escolha antes de tomar uma decisão						
9. Tomo as minhas decisões baseado no que os meus pais/amigos me dizem						
10. Se sofro consequências negativas, mudo a minha decisão na vez seguinte						
11. Tomar decisões é fácil para mim						
Estas questões referem-se à forma como te vês a ti próprio e como te sentes contigo mesmo. Lembra-te que não há respostas certas ou erradas e que as tuas respostas a este questionário são anónimas. Marca o número que melhor corresponder àquilo que pensas e sentes sobre ti.						



Questões	1 – Discordo muito	2	3	4	5	6 – Concordo muito
1. No geral, estou satisfeita comigo própria						
2. Por vezes, penso que não presto						
3. Acho que tenho algumas boas qualidades						
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maior parte das pessoas						
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim própria						
6. Sinto que sou uma pessoa de valor.						
7. Gostava de ter mais respeito por mim própria						
8. Tenho uma boa opinião de mim própria						
Estas questões referem-se à tua satisfação com a escola, as suas várias componentes. Marca o número que melhor corresponda à tua opinião sobre cada uma das frases.						
Questões	1 – Discordo muito	2	3	4	5	6 – Concordo muito
1. Estou satisfeito com os meus resultados escolares						
2. Estou satisfeito com aquilo que aprendo na escola						
3. Estou satisfeito com os meus colegas						
4. Estou satisfeito com os meus professores						
5. Estou satisfeito com a escola em geral						
6. Estou satisfeito com a minha vida enquanto estudante						

Bom trabalho!

Se tiveres alguma dúvida sobre este questionário ou sobre o projeto, vem ter comigo ao Gabinete do Serviço de Psicologia da Escola. Obrigada pela tua colaboração 😊

Inês Brigas

### Anexo 3 – Questionário aplicado aos participantes do 5º ano (grupos de intervenção e de controlo)

#### Questionário Projeto Mentoria – 5ºD

Car@ alun@,

O objetivo deste questionário é, em conjunto com outros instrumentos, avaliar a eficácia do projeto de mentoria que estou a implementar. A tua ajuda é muito importante para me ajudar a perceber se o projeto que desenhei ajudou os alunos do 5º ano e do 9º ano a desenvolverem as suas capacidades e a serem mais felizes na escola. Apesar de já teres preenchido um questionário muito parecido a este, peço-te que voltes a responder com atenção como se fosse a primeira vez. Não vale a pena tentares lembrar-te das respostas que deste da última vez. Muito obrigada!

Estas perguntas servem para te conhecer melhor a ti e à forma como pensas e ages sobre as coisas e sobre ti mesm@. Estou interessada na forma como te sentes e como pensas em relação às coisas, por isso sê o mais honesto que possas. Isto não é um teste, não há respostas certas ou erradas, o mais importante é seres sincer@.

As tuas respostas a este questionário serão anónimas, não serão partilhadas com ninguém. A investigadora não terá forma de saber que questionário é o teu. Toma o teu tempo a ler e a responder a todas as perguntas para te certificares que as tuas respostas representam mesmo a forma como tu vês as coisas.

Este questionário demora cerca de 6 minutos a preencher. Podes demorar mais ou menos tempo, certifica-te apenas que respondes a cada pergunta com calma e atenção.

Deves realizar este questionário por ti, sem pedires ajuda aos teus colegas. Se tiveres alguma dúvida, levanta a mão e algum profissional da sala irá ter contigo para de ajudar.

Por favor marca apenas uma resposta e responde tendo em conta como foste no último mês. Obrigada!

Podem começar os questionários.

Sexo: F\_\_ M\_\_ Outro\_\_ Idade: \_\_ Escalão: A\_\_ B\_\_ S/ Escalão\_\_

Com quem vives: Mãe\_\_ Pai\_\_ Irmão\_\_(idade: \_\_) Irmã\_\_(idade: \_\_) Avô\_\_ Avó\_\_  
Outro(s)\_\_\_\_\_

Escolaridade da mãe: 1º ciclo\_\_ 2º ciclo\_\_ 3º ciclo\_\_ Secundário\_\_ Licenciatura\_\_ Mestrado\_\_  
Doutoramento\_\_ Outro\_\_\_\_\_

Escolaridade do pai: 1º ciclo\_\_ 2º ciclo\_\_ 3º ciclo\_\_ Secundário\_\_ Licenciatura\_\_ Mestrado\_\_  
Doutoramento\_\_ Outro\_\_\_\_\_

Fizeste parte de algum grupo de mentoria? Se sim, qual? Beatriz/Diogo/Maio\_\_ Inês/Sandra\_\_  
Beatriz/Dauno\_\_

Estas perguntas procuram perceber com que frequência tens comportamentos de apoio e ajuda para com os outros. Marca o número que corresponder melhor à tua realidade. Lembra-te que não há respostas certas nem erradas.						
Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Já indiquei o caminho a uma pessoa que não conhecia						
2. Já ajudei uma pessoa que não conhecia a carregar as suas coisas (livros, material, compras...)						
3. Já atrasei um elevador ou mantive a porta aberta para um estranho poder entrar						
4. Já permiti que alguém passasse à minha frente numa fila (do bar, cantina, papelaria, supermercado,...)						
5. Já emprestei algo de algum valor para mim a alguém que não conhecia bem						
6. Já ajudei um colega que não conhecia bem num trabalho/teste da escola quando era melhor naquela matéria						
7. Já ofereci o meu lugar no autocarro/metro/comboio a um desconhecido que estava em pé						
Estas perguntas relacionam-se com a responsabilidade cívica na comunidade escolar. Marca o número que corresponde ao quanto discordas ou concordas de cada afirmação. Por exemplo, se não se uma dada questão não se aplicar nada a ti, deves marcar 1.						
Questões	1 – Discordo muito	2	3	4	5	6 – Concordo muito
1. Sinto que sou parte da escola						
2. Presto atenção a novos acontecimentos que acontecem na escola						
3. Fazer algo que ajude os outros é importante para mim						
4. Gosto de ajudar as outras pessoas, mesmo que por vezes seja difícil						
5. Eu conheço muita gente da minha escola e muita gente me conhece a mim						
6. Eu sinto que posso fazer a diferença na escola						
7. Sinto-me muitas vezes sozinho na escola						
8. Sinto que se precisar de apoio, consigo encontrá-lo na escola						
9. Tenho alguém na escola com quem falar se estiver preocupad@						
Estas questões referem-se à forma lidas com algumas situações do dia-a-dia. Por favor, lê com atenção cada pergunta antes de responderes e procura marcar a resposta que melhor descreve como <u>tu</u> és						

Questões	1 – Nunca	2	3	4	5	6 – Sempre
1. Eu sou o principal responsável pelo meu futuro						
2. As pessoas podem contar comigo para fazer a coisa certa a maior parte das vezes						
3. Quero que as minhas ações ajudem as pessoas						
4. Geralmente admito os meus erros						
5. Eu não consigo controlar o meu comportamento						
6. Se não trago o material necessário para a escola, a culpa não é minha						
7. Quando estou zangado, grito com as pessoas						
8. Quando estou zangado ou triste costumo perceber o porquê						
9. Eu faço o que quer que me apeteça fazer						
10. Costumo dizer a primeira coisa que me vem à cabeça sem pensar muito nisso						
11. Quando faço algo errado, aceito o castigo						
12. Se me saio bem ou mal na escola, a escolha é minha						
Estas questões referem-se à forma como te vês a ti próprio e como te sentes contigo mesmo. Lembra-te que não há respostas certas ou erradas e que as tuas respostas a este questionário são anónimas. Marca o número que melhor corresponder àquilo que pensas e sentes sobre ti.						
Questões	1 – Discordo muito	2	3	4	5	6 – Concordo muito
1. No geral, estou satisfeito consigo próprio						
2. Por vezes, penso que não presto						
3. Acho que tenho algumas boas qualidades						
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maior parte das pessoas						
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio						
6. Sinto que sou uma pessoa de valor.						
7. Gostava de ter mais respeito por mim próprio						
8. Tenho uma boa opinião de mim próprio						
Estas questões referem-se à tua satisfação com a escola, as suas várias componentes. Marca o número que melhor corresponda à tua opinião sobre cada uma das frases.						
Questões	1 – Discordo muito	2	3	4	5	6 – Concordo muito
1. Estou satisfeito com os meus resultados escolares						
2. Estou satisfeito com aquilo que aprendo na escola						
3. Estou satisfeito com os meus colegas						
4. Estou satisfeito com os meus professores						
5. Estou satisfeito com a escola em geral						
6. Estou satisfeito com a minha vida enquanto estudante						

Bom trabalho!

Se tiveres alguma dúvida sobre este questionário ou sobre o projeto, vem ter comigo ao Gabinete do Serviço de Psicologia da Escola. Obrigada pela tua colaboração 😊

Inês Brigas

## Anexo 4 – Avaliação Formativa - Final do período de formação (mentores)



### Avaliação Intermédia do Projeto de Mentoria

Nome: \_\_\_\_\_

1. Até agora, o que mais gostaste nas sessões? Qual foi a sessão que mais gostaste?

---

---

---

2. Até agora, o que menos gostaste nas sessões? Qual foi a sessão que menos gostaste?

---

---

---

3. Se pudesses mudar alguma coisa na forma como as sessões funcionam ou, no projeto de mentoria como um todo, o que mudavas?

---

---

---

4. Sentes que alguma coisa mudou em ti desde que começaste o projeto? Aprendeste alguma coisa nova? Se sim, o quê?

---

---

---

5. Pensa nas crianças que vais acompanhar. Gostavas mais de as ajudar com que tipo de problemas? (por exemplo: dificuldades em acompanhar as aulas, dificuldades em fazer amigos, dificuldades em controlar o comportamento, conflitos com colegas, conflitos familiares, falta de confiança/auto-estima...)

---

---

---

**Obrigada!**

Respostas recolhidas:

1.
  - Gostei mais da 2ª sessão (emoções/sentimentos) e o que gosto mais nas sessões de um modo geral é do quão confortáveis todos estão em partilhar as suas histórias e segredos.
  - Gostei muito de tudo até agora, mas o que eu gostei mais de fazer foi a aula inteira de emoções e sentimentos, uma das que eu mais gostei até agora.
  - A sessão que mais que falámos sobre emoções e sentimentos
  - Adorei as atividades principalmente. Não tive sessão preferida.
  - Gostei de todas as sessões e gostei de tudo
  - A sessão que mais gostei foi a primeira, porque fizemos imensas atividades divertidas e deu para interagir um pouco mais com os restantes

- Eu gosto muito quando fazemos "jogos" práticos mas que no fim nos ensinam sempre algo. Eu gostei mais da sessão em que tivemos de nos conhecer melhor uns aos outros.
- 2.
- O que menos gostei nas sessões foi a quantidade de vezes que as pessoas (incluindo eu) faltam. Não desgostei de nenhuma sessão.
  - Gostei de tudo mesmo.
  - Até agora gostei de todas, mas acho que as que menos gostei foram mais teóricas.
  - Ter pouco tempo então era mais giro tipo mais 10 minutos. A que eu não fui.
  - Pouco tempo e a sessão que menos gostei foi a que não fui
  - Gostei de todas
  - Acho que gostei de tudo o que fizemos porque são sessões práticas e divertidas.
- 3.
- Serem ao ar livre (como num jardim do estilo Quinta do Covelo ou Jardim de S. Roque).
  - Acho que não mudaria nada.
  - Sim, acho que às vezes decidia quem falava primeiro, ou os mais calados fazer ou tentar fazer com que falassem
  - Absolutamente nada, acho que está muito bom. Talvez mais sessões.
  - Penso que não mudava nada.
  - Penso que não mudava nada. As sessões são sempre muito bem organizadas e até agora correram todas bastante bem.
  - Não mudaria nada, porque é sempre tudo muito bem organizado.
- 4.
- Aprendi a grande diferença entre emoções e sentimentos. Acho que ainda não mudei desde o início... :/
  - Sinto que comecei a compreender melhor algumas coisas.
  - Sim, comecei a dar-me com colegas que não me dava antes fazer algumas amizades com mais novos
  - Sim coragem para falar com as crianças mesmo não as conhecendo"
  - Aprendi a perceber melhor os sentimentos.
  - Acho que desde o começo do projeto não me sinto tão tímida quando converso com pessoas novas.
  - Aprendi a controlar a minha timidez por uma sessão em que tivemos a falar das emoções e dos sentimentos.
- 5.

- Eu gostava de ajudar com estudos, problemas familiares e problemas em inclusão em grupos (de amigos/turma).
- Gostaria de as ajudar em todos esses tipos de problemas.
- Gostava de acompanhar crianças com problemas familiares porque já passei por isso e sei o que dizer para os acalmar e ajudar."
- Depende da criança mas acho que amigos já que os verdadeiros apoiam-te nos momentos difíceis e auto-estima já que é importante ter coragem para fazer as coisas.
- Por mim tanto me faz.
- Conflitos com colegas ou falta de confiança.
- Eu gostava muito de ajudar com o assunto da falta de confiança/auto-estima.

### Anexo 5a – Avaliação Formativa Intermédia (Sessões de Mentoria)



#### Avaliação Intermédia das Sessões com os Mentorados?

Nome: \_\_\_\_\_

1. Até agora, o que mais gostaste nas sessões com os Mentorados? O que achas que correu melhor?

---



---

2. Até agora, o que menos gostaste nas sessões com os Mentorados? O que achas que correu pior?

---



---

3. Quais têm sido as tuas maiores qualidades e sucessos enquanto Mentor, dentro e fora das sessões?

---



---

4. Quais têm sido as tuas maiores dificuldade e erros enquanto Mentor, dentro e fora das sessões?

---



---

5. Se pudesses mudar alguma coisa na forma como as sessões funcionam ou, no projeto de mentoria como um todo, o que mudavas?

---



---

6. Que mudanças tens sentido em ti desde que te tornaste Mentor? O que é que aprendeste de mais importante?

---



---

Obrigada Mentor!

Respostas recolhidas:

1.

- Gostei mais de como os vemos mudar ao longo das sessões. A 3.C3 ficou mais faladora, o 3.C5 mais calmo, etc. Também é isso que acho que correu melhor.
- Gostei de fazer o jogo da mímica e acho que foi nessa sessão que correu tudo muito bem.
- O facto de eles participarem bem, e o que correu melhor foi o interesse de alguns.
- A participação deles e compreenderem bem a mensagem e que tal como eles estamos a crescer.
- Que eles tenham percebido o conceito das sessões
- O facto de eles confiarem em nós. Conseguimos criar uma amizade com todos.

2.

- Acho que a falta de interesse de vários mentorados me incomoda mas também a falta de eficiência do M4/M2
- O facto de eles estarem-se a distrair várias vezes e acho que isso foi o pior.
- O que menos gostei é eles não serem assíduos e o que corre pior é eles não fazerem as atividades propostas
- Não quererem estar no projeto porque estão a achar uma seca
- Houve uma sessão que acho que eles não perceberam levaram mais para a palhaçada.
- Quando vê-se que eles estão meio que fartos de alguns jogos/atividades

3.

- A minha facilidade de falar com os mentorados, acho eu.
- Dentro das sessões foi que consegui que eles se divertissem e ao mesmo tempo prestassem atenção àquilo que eu lhes digo e fora foi as minhas ideias de como lidar com eles melhor.
- Acho que consigo entrar bem na ""onda"" deles e fazê-los participar. "
- A confiança que as crianças depositam em mim achei incrível, não todos mas aos bocadinhos.
- Acho que é o facto de eles saberem (eu acho) que podem contar connosco para o que precisarem.
- Saber falar bem e transmitir positividade, como passar por eles e dizer olá com um sorriso na cara.

4.

- Comunicar com os mentorados FORA das sessões.
- Acho que não há erros, porque acho que isto é uma aprendizagem e só se melhora. Acho que a minha maior dificuldade foi encontrar uma boa maneira de capturar a atenção dos mentorados.
- Não os conseguir fazer trabalhar em grupo"



- A minha timidez de falar fora das sessões e dentro [das sessões] não ajuda muito no "controle"
- Não ter estado tanto com eles nos intervalos
- Perco a paciência rápido mas controlo-me, fora é que às vezes vejo e não tenho muita confiança para ir falar com eles.

5.

- Novamente mais tempo não magoaria
- Acho que não mudava nada.
- Não mudaria as sessões mas sim a assiduidade das crianças.
- Estar mais tempo com eles de outra forma
- Nada.
- As sessões quinzenais e o horário de almoço. O meu horário já é apertado e eu tenho muitos compromissos e às vezes tenho de faltar.

6.

- Tenho lidado melhor com problemas em relação a crianças (principalmente a minha irmã).
- Acho que comecei a entender mais de como lidar com pessoas mais novas, apesar de eu já entender, mas o meu grupo [de mentorados] é um caso um pouco diferente das pessoas que eu estou habituada a lidar.
- Preocupar-me mais com as crianças
- Mais responsável em relação a certas atitudes
- Senti que fiquei mais paciente.

## Anexo 5b – Avaliação Formativa Intermédia (Sessões de Reflexão)



### Avaliação Intermédia das Sessões de Reflexão

Nome: \_\_\_\_\_

1. Pensa nas sessões de reflexão, desde que começaste a ter contacto com os Mentores. Até agora, o que mais gostaste nas sessões? O que achas que correu melhor?

---

---

2. Até agora, o que menos gostaste? O que achas que correu pior?

---

---

3. Se pudesses mudar alguma coisa na forma como estas sessões funcionam, o que mudavas?

---

---

4. Sentes que o acompanhamento que tens recebido tem sido adequado? Mudarias alguma coisa?

---

---

5. Qual é a tua opinião sobre o ambiente no grupo de mentores? Mudarias alguma coisa?

---

---

6. Na tua opinião, estas Sessões são úteis ou ajudam-te de alguma forma? Como? Como não?

---

---

7. Sentes que o Diário de Bordo te tem ajudado nesta jornada como Mentor? De que forma?

---

---

Obrigada Mentor!

Respostas recolhidas:

1.

- Gostei mais da maneira totalmente aberta de todos se criticarem e elogiarem uns aos outros. Achei que as reflexões sobre os mentorados foi o que correu melhor.
- Foi as ideias e o apoio dos meus colegas
- Conseguir entrar na "onda" deles e também quando preciso pô-los a trabalhar
- A confiança que depositaram em mim e poder ver opiniões completamente diferentes o trabalho de equipa de todos acho que correu muito bem
- Ficamo-nos a conhecer melhor
- Gostei de todas. Criamos um bom ambiente e que podemos confiar em todos.

2.

- Não gostei muito do tempo que me ocupa pensar numa sessão comparativamente ao tempo da sessão. O que correu pior foi eu não dar ideias para as sessões boas.
- Não sei :)
- O facto das crianças não conseguirem trabalhar em grupo, e também o facto de faltarem muito.
- Em geral eu acho que está a correr bem mas acho que devo-me aproximar mais dos putos mais tímidos, odeio a minha timidez
- Acho que a nossa comunicação não está bem.
- O facto de termos pouco tempo para almoçar acho que é o pior.

3.

- O seu tempo ou frequência, pois 1 vez por semana 1h parece-me pouco sendo que falta sempre alguém.
- Talvez o dia da semana. Passaria a sessão para terça às 15.30h.
- Não mudaria nada
- Acho que nada.
- Nada
- A hora que temos para almoçar.

4.

- Acho que sim. Não.
- Sinto que o acompanhamento que tenho recebido é bom e não mudaria nada.
- Tem sido adequado porque com o acompanhamento entendemos muito melhor como lidar com os mentorados
- Acho que tem sido o suficiente já que enquanto mentores precisamos ter independência
- Tem sido adequado não mudaria nada
- Acho que sim, recebemos sempre toda a ajuda possível.

5.

- Acho que estamos muito próximos uns dos outros. Mudaria a falta de comunicação que por vezes se nota.
- Acho que alguns de nós só se falam quase nas sessões de reflexão. Há pessoas que eu passo a semana sem falar e só falo nestas sessões (ex. as \_\_\_\_ às vezes. O \_\_\_\_). Mas isso é uma questão de aproximação.
- Acho um bom ambiente, acho que funcionamos todos muito bem
- O ambiente é bem aconchegador já que é uma rotina nos encontrarmos e isso.
- está bem. não
- Mudaria o meu companheiro pois não me sinto muito à vontade com ele e isso piora muito as coisas para mim.

6.

- Até agora, sinceramente, não vejo mudança alguma em mim próprio, mas vejo os meus colegas a amadurecerem. Acho também que é mais 1 de muitos stresses na minha vida.
- São úteis porque me dão ideias para preparar as sessões com os mentorados e também me ajudam a saber o que devo melhorar.
- São úteis na forma como lidar com a vida e com pessoas mais novas e pessoas diferentes
- Sim ajudam eu sempre me considereei maturo mas acho que cresci por dentro e também nas amizades especialmente com o M4.
- Ajudaram-me a perceber melhor os sentimentos e emoções.
- Ajudam na preparação das sessões, também para sabermos a opinião dos outros mentores sobre nós.

7.

- Tem-me ajudado porque é um bom sítio para fazer perfis para as crianças e conhecê-las melhor.
- Sim, porque está lá tudo registado e é uma forma de me lembrar de tudo.
- Sim porque posso apontar lá tudo sobre as crianças
- Sim a refletir sobre os meus erros como mentor e pensar nas sessões
- Sim porque acho que de certa forma se tornou o meu diário de desenhos e pelos desenhos maior parte das vezes deixo os meus "sentimentos".
- Tem ajudado na forma para me organizar.

## Anexo 6 – Avaliação formativa final (mentores)



### Avaliação Formativa Final - Mentores

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Esta ficha serve para saber como foi, para ti, participar no projeto de Mentoria. Deves, portanto, responder a estas questões com a tua experiência deste projeto em mente. Para responder basta colocares uma cruz (X) na opção que melhor corresponda àquilo que pensas sobre cada uma das frases. Lembra-te que não há respostas certas ou erradas, o mais importante é que sejas sincero e respondas com calma.

Bom trabalho e obrigada!

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 – Neste projeto aprendi coisas novas					
2 – Este projeto ajudou-me a conhecer aspetos positivos em mim próprio					
3 - Aprendi coisas importantes para a minha vida					
4 - Aprendi a tomar boas decisões					
5 - Ajudou-me a compreender melhor a mim mesmo					
6 - Ajudou-me a compreender melhor as outras pessoas					
7 - Gostei de trabalhar com o(s) colega(s) da minha dupla/grupo, ao longo do projeto					
8 – Gostei de trabalhar com o grupo de crianças que me foi alocado					
9 - Acho que o meu grupo de mentores foi bem escolhido					
10 - Acho que os objetivos do projeto foram bem definidos					
11 - Acho que os objetivos do projeto foram atingidos					
12 – Este projeto foi importante para as crianças que nele participaram (mentorados)					
13 – Este projeto foi importante para as crianças do meu grupo					

---

14 - Participar neste projeto foi importante para mim

*Qual a importância do projeto desenvolvido?*

---

15 – Envolvi-me ativamente neste projeto

---

**Questões Abertas:**

1 – Que importância achas que teve este projeto para os mentorados? (ABERTA)

2 – Que importância teve este projeto para ti?

3 – Como te avalias enquanto mentor?

4 – O que faltou ao projeto para ser perfeito? O que correu menos bem?

**Sugestões:**

**Obrigada!**

**Resultados obtidos:**

- 1 - Aprendi coisas novas – Concordo (3,93)
- 2 - Ajudou-me a conhecer aspetos positivos em mim próprio – Concordo (3,79)
- 3 - Aprendi coisas importantes para a minha vida – Concordo (3,64)
- 4 - Aprendi a tomar boas decisões – Concordo (4)

- 5 - Ajudou-me a compreender melhor a mim mesmo – Não concordo nem discordo (3,43)
- 6 - Ajudou-me a compreender melhor as outras pessoas – Concordo (4)
- 7 - Gostei do grupo de mentores que ficou comigo – Concordo (3,79)
- 8 – Gostei do grupo de colegas com quem fiquei – Concordo (3,5)
- 10 – Sei quais são os objetivos do projeto – Não concordo nem discordo (3,14)
- 11 - Acho que os objetivos do projeto foram atingidos – Concordo (3,64)
- 12 – Envolvi-me ativamente no projeto (fui às sessões, estive com os mentores nos intervalos...) – Concordo (4,07)
- 13 – Este projeto foi importante para mim – Concordo (3,5)
- 14 - Participar neste projeto foi importante para mim – Concordo (3,64)
- 15 – Desenvolvi uma boa relação com os meus mentores – Concordo (3,86)
- 16 – Convivia com os mentores fora das sessões – Concordo (4,07)
- 17 – Confio nos mentores para falar sobre assuntos pessoais ou outros assuntos que me preocupam – Concordo (4,14)
- 18 - Os mentores ajudaram-me na integração na escola – Concordo (3,43)
- 19 - Os mentores ajudaram-me a lidar melhor com os meus problemas – Concordo (4,14)
- 20 - Valeu a pena participar no projeto – Concordo (4,07)
- 1 - O que mais gostei neste projeto foi: Os mentores referem atividades dinamizadas nas sessões e as relações desenvolvidas (com mentores ou colegas).
- 2 - O que menos gostei neste projeto foi: A maior parte não referiu nada em particular que não gostasse. Dois mentores mencionaram atividades que desgostaram.
- 3 – Escreve sugestões para este projeto ser melhor no futuro: A maioria dos mentorados considerou que nada havia a melhorar no projeto ("já é extremamente bom" ou "que continuem"). Alguns mentores referiram aspetos em particular: ter colegas diferentes e sugeriram atividades ("eu gostava que saltasemos a corda") e "brincarem mais connosco.

## Anexo 7 – Avaliação formativa final (mentorados)



### Avaliação Formativa Final – 5ºD

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Esta ficha serve para saber como foi, para ti, participar no projeto de Mentoria. Deves, portanto, responder a estas questões com a tua experiência deste projeto em mente.

Para responder basta colocares uma cruz (X) na opção que melhor corresponda àquilo que pensas sobre cada uma das frases.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas, o mais importante é que sejas sincero e respondas com calma.

Bom trabalho e obrigada!

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1 - Aprendi coisas novas					
2 - Ajudou-me a conhecer aspetos positivos em mim próprio					
3 - Aprendi coisas importantes para a minha vida					
4 - Aprendi a tomar boas decisões					
5 - Ajudou-me a compreender melhor a mim mesmo					
6 - Ajudou-me a compreender melhor as outras pessoas					
7 - Gostei do grupo de mentores que ficou comigo					
8 - Gostei do grupo de colegas com quem fiquei					
10 - Sei quais são os objetivos do projeto					
11 - Acho que os objetivos do projeto foram atingidos					
12 - Envolvi-me ativamente no projeto (fui às sessões, estive com os mentores nos intervalos...)					





- 9 - Acho que o meu grupo de mentores foi bem escolhido (4 - concordo)
- 10 - Acho que os objetivos do projeto foram bem definidos (4 - concordo)
- 11 - Acho que os objetivos do projeto foram atingidos (3,14 - não concordo nem discordo)
- 12 – Este projeto foi importante para as crianças que nele participaram (mentorados) (4 - concordo)
- 13 – Este projeto foi importante para as crianças do meu grupo (3,86 - concordo)
- 14 - Participar neste projeto foi importante para mim (4,43 - concordo)
- 15 – Envolvi-me ativamente neste projeto (4,57 - concordo muito)

Qual a importância do projeto desenvolvido? (item 14) - Ajudar as crianças (tanto a nível da integração na escola como no apoio perante circunstâncias adversas de vida); Desenvolver competências nos mais velhos ("ajudar as crianças e nós também" "além de ajudar as crianças ajudou-me a perceber melhor algumas (...) e atitudes")

1 – Que importância achas que teve este projeto para os mentorados? No geral, os mentores consideraram o projeto "importante" para os mentorados, embora tenham invocado diferentes razões: "ajudava a distrair-se dos problemas diários" "conseguirem entender como lidarem com os seus próprios sentimentos e como se sentirem melhores nesta escola" "aprenderem connosco e ajudá-los no que estes necessitavam" "saber lidar com situações pessoais" "foi bastante importante uma vez que estavam quase todos numa escola diferente em que eram bastantes coisas novas. As temáticas faladas nas sessões (...) também tiveram importância" "sentiram à vontade nas sessões, criando assim novas amizades")

2 – Que importância teve este projeto para ti?

Os mentores referem crescimento pessoal ("ajudou-me a crescer" "aprendi a lidar melhor com várias situações que antes não conseguia"), formar amizades e trabalhar competências interpessoais ("aprendi a melhorar a maneira como lido com alguns tipos de pessoa" "aproximar-me de um dos meus melhores amigos" "conheci novas pessoas"), apoiar outros e retribuir ("quando andava no 5.º ano alunos do 9.º ano ajudaram-me então para mim foi importante fazer este projeto porque também espero que os meus mentorados algum dia eles se venham a tornar os "Mentores"" "foi bastante importante e revelador, porque nunca pensei que fosse uma tarefa tão "difícil" ser mentor (...) fiz quase tudo o que estava ao meu alcance").

3 – Como te avalias enquanto mentor?

No geral, os mentores expressam ter dado o seu melhor e tido uma boa prestação ("o meu trabalho enquanto mentora foi bom e continuo a dar o meu melhor (...) "penso que fui uma boa mentora, tentei sempre dar o meu melhor nas sessões(...) "ajudei sempre que possível") ao mesmo tempo que assumem as suas falhas e imperfeições como mentores ("se calhar, não me interessei o suficiente" "um mentor tudo menos perfeito" "devo estar mais com os tímidos para os ajudar mas em geral considero-me um bom mentor").

4 – O que faltou ao projeto para ser perfeito? O que correu menos bem? Sugestões: (Sugestões e notas dos mentores)

"Garantir melhor comunicação dentro e entre grupos"; "ideias mais criativas para as sessões"; desenvolvimento de relações mais próximas e de confiança com os mentorados fora das sessões, principalmente com os mais introvertidos; algumas sessões terem sido preparadas com pouca antecedência; os horários das sessões e salas trancadas (questões logísticas e de organização); continuar o projeto no próximo ano.

## Anexo 8 – Entrevista à Psicóloga do Agrupamento

- Na sua opinião, o projeto de mentoria teve pertinência? Deu resposta a uma necessidade da escola?

R: Na minha opinião, o Projeto de Mentoria foi muito importante e trouxe uma dinâmica interessante à escola. O apoio dos alunos mais velhos aos alunos mais novos nunca tinha sido implementado nesta escola de uma forma sistemática e sustentada por um plano de formação e acompanhamento aos mentores que são também nossos alunos e os primeiros a reconhecerem a importância do projeto.

Reconheço resultados positivos nos alunos acompanhados e um impacto grande nos comportamentos, relações e posturas dos mentores.

O projeto foi igualmente reconhecido como muito válido e impactante pelos professores e pelos assistentes operacionais que foram acompanhando a sua implementação, a avaliar pelas verbalizações que ia ouvindo de diferentes membros da comunidade educativa.

- Na sua opinião, que mais valias este projeto teve nos alunos, mais velhos e mais novos?

Como já referi atrás, considero que o projeto trouxe inovação, energia relacional positiva e promoveu o envolvimento dos alunos na vida escolar, e, consequentemente, o empenho em diversas atividades extracurriculares, com repercussões no sucesso académico.

- Que limitações identifica neste projeto? Que contributos daria para o projeto?

Considero um excelente projeto a que se deve dar continuidade nos próximos anos. Os contratempos que foram surgindo foram sendo sempre ultrapassados, facto que também trouxe aprendizagens para todos.

## Anexo 9 – Entrevista ao professor das turmas de 9ºano

- Quais considera serem os objetivos do projeto e em que medida pensa terem sido atingidos?

R.: Considero que os objetivos passavam por promover uma melhor adaptação dos alunos mais jovens, uma vez que os mesmos enfrentam uma realidade completamente nova e, em alguns casos até angustiante, quando transitam do 1º para o segundo ciclo do ensino básico. Outro objetivo implícito no projeto é a promoção de um trabalho colaborativo entre pares. Na minha opinião, os objetivos foram atingidos dado o envolvimento e empenho que os mentores emprestaram ao projeto.

- Achou que o projeto constituiu uma mais-valia para os seus alunos? De que forma?

R.: Através dos relatos e comentários dos meus alunos e até de alguns encarregados de educação, considero que o projeto foi uma mais valia, uma vez que lhes permitiu trabalhar várias competências a nível pessoal e de relacionamento com os pares que de outra forma não teria sido possível. Penso que os fez crescer ao nível da responsabilidade, do saber estar e da sua própria autonomia.

- No geral, qual pensa ter sido o impacto do projeto nos alunos e na turma/escola?

R.: Quanto ao impacto que teve nos alunos, parece-me que foi um projeto que, sobretudo para aqueles que mais se empenharam, teve um grande impacto a nível pessoal, uma vez que os fez crescer a vários níveis e lhes deu a possibilidade de lidar de perto com uma realidade para a qual nem sempre estão dispostos e alerta. Na minha opinião foi uma experiência marcante e que os acompanhará no seu crescimento enquanto pessoas. Na minha turma o impacto foi bastante positivo dado o empenho que os alunos demonstraram pelo projeto. Quanto ao impacto na escola foi mais limitado, na minha opinião, por se tratar de um projeto piloto e de pequena escala mas que foi uma semente importante para, quem sabe, alargar o mesmo para que tenha uma escala superior e com o envolvimento de um maior número de alunos. Um projeto muito interessante e que pode fazer a diferença para uma melhor integração dos mais novos.

- Quais pensa terem sido as principais limitações do projeto?

R.: Quanto às limitações, penso que são apenas aquelas de derivam de ser um projeto experimental e de pequena escala. Penso que se alguém tiver a possibilidade de pegar no projeto e o pôr em prática, envolvendo toda a escola, pode ser muito interessante e importante, porque os objetivos do mesmo são relevantes.

#### Anexo 10 – Entrevista à DT da turma de 5º ano sinalizada

- Quais considera serem os objetivos do projeto e em que medida pensa terem sido atingidos?

R.: O objetivo é facilitar integração dos alunos do 5º através da passagem dos alunos do 9º ano. Se foram atingidos... com alguns miúdos, com a maioria do grupo, sim.

- Achou que o projeto constituiu uma mais-valia para os seus alunos? De que forma (relações entre eles, sentirem-se apoiados, comportamento, notas, capacidade de gerir sentimentos negativos e de lidar com problemas pessoais)?

R.: Sim, sem dúvida. Foi mais a nível de socialização, sentirem-se mais confiantes terem um amigo mais crescido que os podia apoiar...

- No geral, qual pensa ter sido o impacto do projeto nos alunos e na turma/escola?

R.: Foi uma presença discreta que não foi sentida por quase nenhum dos docentes. A turma sabia o que os colegas iam fazendo, os colegas diziam.

- Quais pensa terem sido as principais limitações do projeto?

R.: A nível da divulgação, devia ter sido mais enaltecido. Os mentores deviam ter sido mais dialogantes. Eram sempre os mesmos a vir falar comigo. Era importante eu saber o feedback das sessões (...) e nunca sabia. (...) Os mentores deviam ter sido mais interativos comigo e também com os mentorados deles, que se sentiam mais apoiados por uns do que por outros.

Anexo 11 – Plano das sessões de formação (mentores)

<u>Dia da Sessão</u>	<u>Tema</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Ordem de Atividades</u>
<b>1</b> 23/Nov	Sou Mentor!	Apresentação do projeto de mentoria e respetivos objetivos; Apresentação de cada participante.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação breve</li> <li>2. Dinâmica de quebra-gelo 1</li> <li>3. Dinâmica de quebra-gelo 2</li> <li>4. Informações logísticas (duração e periodicidade das sessões)</li> <li>5. Partilha de expectativas sobre o projeto (chuva de ideias com frases-estímulo)</li> <li>6. Esclarecimento de dúvidas e partilha aberta</li> <li>7. Lanche conjunto</li> </ol>
<b>2</b> 30/Nov	As “Soft Skills”: As Emoções	Desenvolver no grupo competências de identificação e regulação emocional, empatia e respostas positivas a emoções negativas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Boas-vindas</li> <li>2. Discriminação entre emoção e sentimento com o apoio de um vídeo</li> <li>3. Dinâmica<sup>1</sup>: Mímica de emoções e sentimentos</li> <li>4. Dinâmica<sup>2</sup>: Identificação de emoções/sentimentos em mim e nos outros através de histórias pessoais</li> <li>5. Dinâmica<sup>3</sup>: Discussão de formas de lidar com as emoções/sentimentos em mim e nos outros</li> <li>6. Lanche conjunto</li> </ol>
<b>3</b> 7/Dez	As “Soft Skills”: A Empatia	<p>Gerais: Desenvolver no grupo de competências de attunement e de escuta ativa sem julgamento</p> <p>Específicas: Escutar o outro até ao fim, sem julgar; perceber o que o outro quer dizer e o que está a sentir; responder ao outro, com base nas suas experiências e naquilo que este está a sentir.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Boas-vindas</li> <li>2. Role-play: “Conversa do que te chateia”</li> <li>3. Role-play: “Mas então queres dizer que...” + feedback entre pares</li> <li>4. Role-play: “Estou nesta situação. O que é que eu faço?” + feedback entre pares</li> <li>5. Reflexão conjunta final com as principais conclusões da sessão</li> <li>6. Lanche conjunto</li> </ol>
<b>4</b> 8/Jan	As “Soft Skills”: A Resolução de Problemas	Incute atitudes de companheirismo e solidariedade; encontrar formas de lidar com os problemas que vierem a surgir	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Boas-vindas</li> <li>2. Dinâmica de quebra-gelo após as férias de Natal</li> <li>3. Avaliação Formativa Intermédia</li> </ol>

			<p>4. Role-play: representar uma interação com um mentorado com necessidades específicas</p> <p>5. Discussão e feedback do grupo – “Qual o sentimento subjacente?”</p> <p>“Principais desafios que tenho em lidar com esta criança”...</p> <p>6. Lanche conjunto</p>
<p><b>5</b></p> <p>11/Jan</p>	<p>Ser Mentor: Um Novo Desafio</p>	<p>Incutir uma atitude responsável e de compromisso nos mentores</p> <p>Prepará-los para o papel que estão prestes a desempenhar</p> <p>Prepará-los para a tarefa quinzenal de planear e gerir sessões autonomamente</p>	<p>1. Boas-vindas</p> <p>2. Dinâmica de quebra-gelo</p> <p>3. Discussão sobre a importância da responsabilidade e do compromisso</p> <p>4. Discussão e exploração de perspetivas com perguntas-estímulo ("O que é ser mentor?", "O que é que implica ser mentor?", "O que é esperado de ti?", "Que recursos tens para te apoiar nesta missão?")</p> <p>5. Apresentação e discussão dos principais Valores do projeto – Compromisso, Responsabilidade, Confidencialidade e Cooperação</p> <p>6. Apresentação dos grupos de mentoria e das datas das sessões</p> <p>7. Esclarecimento de dúvidas</p> <p>8. Cada grupo começa a construir o plano para a sua primeira sessão</p> <p>9. Lanche conjunto</p>
<p><b>6 e 7</b></p> <p><u>18/Jan</u></p> <p><u>25/Jan</u></p>	<p>“Estou pronto para vos receber!”</p>	<p>Preparar os mentores para as tarefas que vão desempenhar</p> <p>Esclarecer os aspetos relativos à fase seguinte do projeto: Sessões de reflexão e ações de mentoria</p> <p>Explorar expectativas, preocupações e dúvidas</p> <p>Motivar e dar segurança aos mentores</p>	<p>1. Boas-vindas</p> <p>2. Dinâmica de quebra-gelo</p> <p>3. Relembrar valores estruturantes do projeto</p> <p>4. Relembrar questões logísticas</p> <p>5. Passar informações sobre o grupo de crianças que cada um vai mentorar e as necessidades específicas de cada criança (através do input dado pela DT dos mentorados)</p> <p>6. Construção e finalização dos planos da 1ª sessão</p> <p>7. Partilha e discussão de expectativas, medos e esperanças para o futuro enquanto mentores e motivação destes para o que se segue</p>

			8. Lanche conjunto
--	--	--	--------------------

### Anexo 12 – Plano-exemplo das sessões de reflexão (mentores)

<u>Plano da 1ª Sessão de Reflexão (Mentores) – 12 Dezembro</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Boas-vindas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Partilha sobre a experiência pessoal da 1ª sessão de mentoria e aspetos que gostaram mais e menos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Relatos e observações sobre cada criança, feitas pelos respetivos mentores e discussão das suas necessidades enquanto mentorados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Auto e hetero-avaliação dos mentores (2 aspetos do seu comportamento na sessão que consideram positivos; 1 aspeto a melhorar)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Planeamento da sessão seguinte com base nas conclusões retiradas</li> </ul>

### Anexo 13a – Plano das sessões de mentoria do Grupo 1 (M5 e M7)

<u>Sessão</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Plano de Atividades</u>
<b>1 – 30/1</b>	<p>Apresentação</p> <p>Explicar o projeto e recolher expectativas dos mentorados</p> <p>Recolher informação sobre os mentorados</p> <p>Estabelecer um ambiente confortável e positivo em sessão</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação de mentores e mentorados</li> <li>· Dinâmica de quebra-gelo</li> <li>· Recolha de expectativas sobre o projeto e partilha</li> <li>· Explicar o projeto e os seus objetivos</li> <li>· Conversa informal</li> </ul>
<b>2 – 13/2</b>	<p>Apresentar a M5 (que não esteve presente na 1.ª sessão) e integrá-la na dinâmica do grupo.</p> <p>Apresentação da 1.C4, que faltou à 1.ª sessão</p> <p>Aprofundar o conhecimento que a dupla tem dos mentorados através de uma dinâmica de reflexão sobre o próprio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação da M5</li> <li>· Apresentação da 1.C4</li> <li>· Conversa informal de quebra-gelo e integração dos 2 “novos” elementos</li> <li>· Jogo do espelho no exterior (“como é a pessoa que vês no espelho? O que tem de melhor e pior?”)</li> <li>· Jogo do novelo (dinâmica de partilha)</li> <li>·</li> </ul>
<b>3 – 27/2</b>	<p>Reparar relações dentro do grupo (O 1.C1 não aceita a M5 como mentora; o 1.C1 recusa-se a estabelecer uma relação minimamente amistosa com a 1.C4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa informal sobre a semana dos mentorados</li> <li>· Dinâmica das Emoções: cada mentorado tem um envelope com 2 emoções/sentimentos, um positivo e um negativo. Devem definir o</li> </ul>

		sentimento para os outros adivinharem e partilhar momentos em que se tenham sentido daquela forma.
<b>4 – 20/3</b>	Reparação da dinâmica do grupo, voltando a estabelecer regras de convivência. Passar a mensagem do objetivo do projeto e das sessões Modelar o comportamento esperado	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Partilha sobre a última semana de todos.</li> <li>· Negociação sobre as regras do grupo</li> <li>· Negociação sobre a identidade do grupo</li> </ul>
<b>5 – 3/4</b>	Promover um maior <i>bonding</i> no grupo, fazer a despedida do semestre e recolher feedback sobre o projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lanche informal</li> <li>· Conversa livre sobre os mentorados, opiniões sobre a escola, vida pessoal e o projeto, etc.</li> </ul>
<b>6 – 15/5</b>	A dupla aproveitou o projeto que os mentorados trouxeram como pretexto para trabalhar Direitos Humanos, cooperação e trabalho em equipa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apoio no processo de construir um rap sobre os Direitos Humanos (trabalho da escola). A dupla aceitou que um colega de grupo externo ao projeto também estivesse presente.</li> </ul>
<b>7 – 29/5</b>	Preparar os mentorados (em particular o 1.C1) para uma sessão conjunta a dinamizar-se na semana seguinte Proporcionar aos mentorados um momento de convívio com os mentores	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sessão conjunta com o grupo 1 – jogos tradicionais no exterior e conversa informal sobre interesses e expectativas para o 6.º ano.</li> </ul>
<b>8 – 5/6</b>	Fazer uma despedida conjunta do projeto que acentue os valores do companheirismo, da partilha e da amizade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Caça ao tesouro pela escola</li> <li>· Partilha conjunta, cada mentorado e mentor partilha o que foi para si a experiência de participar no projeto, identificando o aspeto que mais o/a impactou</li> <li>· Partilha dos doces do tesouro</li> </ul>

#### Anexo 13b – Plano das sessões de mentoria do Grupo 2 (M1 e M3)

<u>Sessão</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Plano de Atividades</u>
<b>1 – 30/1</b>	Apresentação Explicar o projeto e recolher expectativas dos mentorados Recolher informação sobre os mentorados Estabelecer um ambiente confortável e positivo em sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação de mentores e mentorados</li> <li>· Dinâmica de quebra-gelo</li> <li>· Recolha de expectativas sobre o projeto e partilha</li> <li>· Explicar o projeto e os seus objetivos</li> <li>· Conversa informal</li> </ul>



<b>2 – 13/2</b>	Aprofundar relações de confiança no grupo Aprofundar o conhecimento sobre os mentorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa informal sobre a semana dos mentorados</li> <li>· “Desenha como te vês no futuro” – tarefa individual</li> <li>· Escrita de um desejo em papel (individual), troca de papéis na roda e leitura e discussão em conjunto</li> <li>· Dinâmica de team-building: escrita de mensagens positivas nas costas dos colegas/mentores</li> </ul>
<b>3 – 27/2</b>	Promover uma participação mais equilibrada dentro do grupo Aumentar o à vontade dos mentorados mais reservados na sessão, através de dinâmicas de partilha mais indiretas (escrever e ser depois lido por outro colega) e de jogos. Promover coesão no grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Entregar a cada mentorado uma lista de perguntas construída pelos mentores.</li> <li>· Cada mentorado escreve uma história engraçada num papel. Os papéis são baralhados e distribuídos e cada indivíduo conta uma das histórias.</li> <li>· Jogo “Senhor Doutor, tenho uma dor”, como forma de acentuar a importância dos laços de apoio que se formam no grupo</li> </ul>
<b>4 – 20/3</b>	Trabalhar a identificação das emoções em si e nos outros. Refletir sobre o impacto das emoções na experiência do self. Alertar para a importância de uma comunicação verdadeira e eficaz e a importância de se prevenir o bullying (tantas vezes em forma de boato) Promover uma maior coesão entre o grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa informal sobre a semana dos mentorados e sobre o seu desempenho nos testes.</li> <li>· Jogo do telefone estragado (como forma de trabalhar aspetos sobre a comunicação)</li> <li>· Jogo das emoções (cada mentorado tem um envelope com 2 emoções/sentimentos, um positivo e um negativo. Devem definir o sentimento para os outros adivinharem e partilhar momentos em que se tenham sentido daquela forma.</li> <li>· Construção de uma bandeira do grupo.</li> </ul>
<b>5 – 3/4</b>	Continuar a trabalhar a nível da coesão do grupo Recolher opiniões, sugestões e expectativas sobre o projeto de mentoria Fazer um ponto de situação com os mentorados sobre as suas circunstâncias de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· (Última sessão do período)</li> <li>· Finalização da construção da bandeira</li> <li>· Reflexão conjunta sobre o período, a nível académico, escolar, mas também a nível do projeto de mentoria e a experiência subjetiva, opinião e sugestão de cada membro do grupo</li> </ul>
<b>6 – 15/5</b>	Levantar necessidades dos mentorados que oriente o trabalho dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa informal sobre as férias da Páscoa e as notas do 2.º período</li> </ul>

	mentores ao longo do próximo período Abordar uma problemática presente na vida dos mentorados: o bullying, discutindo experiências que os mentorados tenham tido e estratégias de como responder a este tipo de situações	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Momento de discussão e reflexão centrada no bullying, particularmente devido a 2 mentorados que estavam envolvidos em situações desse tipo.</li> <li>· Reflexão e discussão guiada, com recurso a perguntas-estímulo (se gostam das sessões; se confiariam um segredo a um mentor; o que preferem fazer quando estão tristes, etc.)</li> </ul>
<b>7 – 29/5</b>	Preparar os mentorados para uma sessão conjunta a dinamizar-se na semana seguinte Proporcionar aos mentorados um momento de convívio com os mentores	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Sessão conjunta com o grupo 1 – jogos tradicionais no exterior e conversa informal sobre interesses e expectativas para o 6.º ano.</li> </ul>
<b>8 – 5/6</b>	Fazer uma despedida conjunta do projeto que acentue os valores do companheirismo, da partilha e da amizade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Caça ao tesouro pela escola</li> <li>· Partilha conjunta, cada mentorado e mentor partilha o que foi para si a experiência de participar no projeto, identificando o aspeto que mais o/a impactou</li> <li>· Partilha dos doces do tesouro</li> </ul>

**Anexo 13c – Plano das sessões de mentoria do Grupo 3 (M2, M4 e M6)**

<u>Sessão</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Plano de Atividades</u>
<b>1 – 6/2</b>	Apresentação Explicar o projeto e recolher expectativas dos mentorados Recolher informação sobre os mentorados Estabelecer um ambiente confortável e positivo em sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Apresentação de mentores e mentorados</li> <li>· Dinâmica de quebra-gelo</li> <li>· Recolha de expectativas sobre o projeto e partilha</li> <li>· Explicar o projeto e os seus objetivos</li> <li>· Conversa informal</li> </ul>
<b>2 – 20/2</b>	Aprofundar relações de confiança no grupo Aprofundar o conhecimento sobre os mentorados	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa guiada sobre a semana dos mentorados (2 coisas que correram bem/1 coisa que correu mal)</li> <li>· Dinâmica de team-building: escrita de mensagens positivas nas costas dos colegas/mentores</li> <li>· “Desenha num papel algo em que andes a pensar muito” – tarefa individual</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>· Partilha do desenho com o grupo e discussão conjunta sobre os conteúdos dos desenhos.</li> <li>· Brainstorming sobre um nome para o grupo</li> </ul>
<b>3 – 13/3</b>	<p>Trabalho principalmente orientado para a identificação das emoções em si e nos outros. Refletir sobre o impacto das emoções na experiência do self. Trabalho a nível da auto-regulação emocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa guiada sobre a semana dos mentorados (2 coisas que correram bem/1 coisa que correu mal)</li> <li>· Jogo das emoções (cada mentorado tem um envelope com 2 emoções/sentimentos, um positivo e um negativo. Devem definir o sentimento para os outros adivinharem e partilhar momentos em que se tenham sentido daquela forma.</li> <li>· Discussão e reflexão conjunta sobre as manifestações e impacto de diferentes emoções/sentimentos</li> </ul>
<b>4 – 27/3</b>	<p>Trabalhar a coesão do grupo Fazer o ponto da situação com os mentorados sobre a sua experiência no projeto Levantar necessidades dos mentorados que oriente o trabalho dos mentores ao longo do próximo período</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa guiada sobre a semana dos mentorados (2 coisas que correram bem/1 coisa que correu mal)</li> <li>· Construção de uma bandeira do grupo e brainstorming do nome</li> <li>· Recolha de opiniões e sugestões dos mentorados sobre as sessões a desenvolver no 3.º período</li> </ul>
<b>5 – 8/5</b>	<p>Trabalho a nível do aprofundamento das relações dentro do grupo Transmitir a importância de pedir ajuda e apoiar-se nos recursos disponíveis, em lugar de se “fechar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa guiada sobre a semana dos mentorados (2 coisas que correram bem/1 coisa que correu mal)</li> <li>· Conclusão da bandeira do grupo</li> <li>· Jogo “Senhor Doutor, tenho uma dor”, como forma de acentuar a importância dos laços de apoio que se formam no grupo.</li> </ul>
<b>6 – 22/5</b>	<p>Trabalhar a comunicação e a importância de comunicar de forma positiva e verdadeira Abordar uma problemática presente na vida dos mentorados: o bullying, discutindo experiências que os mentorados tenham tido e estratégias de como responder a este tipo de situações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Conversa guiada sobre a semana dos mentorados (2 coisas que correram bem/1 coisa que correu mal)</li> <li>· Jogo do telefone estragado (como forma de trabalhar aspetos sobre a comunicação)</li> <li>· Jogo da cadeira (cada mentorado vai dizendo 2 aspetos positivos sobre si e um que gostaria de melhorar)</li> </ul>

<b>7 – 5/6</b>	Fazer uma despedida conjunta do projeto que acentue os valores do companheirismo, da partilha e da amizade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Caça ao tesouro pela escola</li> <li>· Partilha conjunta, cada mentorado e mentor partilha o que foi para si a experiência de participar no projeto, identificando o aspeto que mais o/a impactou</li> <li>· Partilha dos doces do tesouro</li> </ul>
--------------------	---	--

Anexo 14 – Tabelas Descritivas e de Resultados das Análises Quantitativas (5.º ano)

<b>Variável (Pré-teste)</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Mediana</b>
<u>Altruísmo</u>	G. Intervenção	14	3,2041	1,10616	2,7143
	G. Controlo	11	3,6623	1,17156	3,7143
<u>Responsabilidade Cívica</u>	G. Intervenção	14	3,7262	1,26188	3,5833
	G. Controlo	12	4,4028	1,03098	4,5833
<u>Perceção de Apoio</u>	G. Intervenção	14	3,4762	1,34428	3,3333
	G. Controlo	12	2,9722	1,07739	3,0000
<u>Responsabilidade Pessoal **</u>	G. Intervenção	14	3,9269	0,72839	3,9547
	G. Controlo	12	4,8750	0,83295	5,0000
<u>Auto-Estima **</u>	G. Intervenção	14	3,7786	0,51338	3,7500
	G. Controlo	12	4,5833	0,90034	4,3750
<u>Satisfação com a Escola</u>	G. Intervenção	14	4,2595	1,09437	4,5000
	G. Controlo	12	4,9306	1,30936	5,3333

Tab. 1: Estatísticas descritivas de cada grupo por variável, no momento do pré-teste.

<b>Variável (Pré-teste)</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
<u>Altruísmo</u>	61,500	-0,851	0,395
<u>Responsabilidade Cívica</u>	57,500	-1,072	0,284
<u>Perceção de Apoio</u>	57,000	-1,104	0,270
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	35,000	-2,301	0,021
<u>Auto-Estima</u>	35,000	-2,308	0,021
<u>Satisfação com a Escola</u>	48,000	-1,593	0,111

Tab. 2: Estatísticas derivadas da análise não paramétrica de Mann-Whitney, comparando os resultados do grupo experimental com os resultados do grupo de controlo, por variável, no momento do pré-teste.

<b>Variável (Pós-teste)</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Mediana</b>
<u>Altruísmo</u>	G. Intervenção	14	3,1322	0,85761	3,1429
	G. Controlo	12	3,2909	1,00583	3,1742
<u>Responsabilidade Cívica</u>	G. Intervenção	14	4,0412	0,98385	3,8957
	G. Controlo	12	4,4028	1,03098	4,5833
<u>Perceção de Apoio</u>	G. Intervenção	14	3,3571	1,33631	3,6667
	G. Controlo	12	3,6522	1,24822	4,0000
<u>Responsabilidade Pessoal **</u>	G. Intervenção	14	4,1434	0,53640	4,0694
	G. Controlo	12	4,9239	0,70643	4,8750
<u>Auto-Estima</u>	G. Intervenção	14	4,0499	0,65042	4,1250
	G. Controlo	12	4,5765	1,04396	4,7500
<u>Satisfação com a Escola</u>	G. Intervenção	14	4,3333	1,16024	4,5
	G. Controlo	12	4,8678	1,31214	5,1667

Tab. 3: Estatísticas descritivas de cada grupo por variável, no momento do pós-teste.

<b>Variável (Pós-teste)</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
<u>Altruísmo</u>	64,500	-0,686	0,493
<u>Responsabilidade Cívica</u>	63,500	-0,742	0,458
<u>Perceção de Apoio</u>	62,000	-0,832	0,405
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	29,000	-2,629	0,009
<u>Auto-Estima</u>	46,500	-1,674	0,094
<u>Satisfação com a Escola</u>	49,000	-1,541	0,123

Tab. 4: Estatísticas derivadas da análise não paramétrica de Mann-Whitney, comparando os resultados do grupo experimental com os resultados do grupo de controlo, por variável, no momento do pós-teste.

#### Anexo 15 – Tabelas Descritivas e de Resultados das Análises Quantitativas (9.º ano)

<b>Variável (Pré-teste)</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Mediana</b>
<u>Comunicação</u>	G. Intervenção	7	4,7286	,34503	4,8000
	G. Controlo	5	4,9230	,69634	5,3000
<u>Altruísmo</u>	G. Intervenção	7	4,2245	,74165	4,2857
	G. Controlo	5	4,4000	,63407	4,4286
<u>Responsabilidade Cívica</u>	G. Intervenção	7	4,9286	1,12570	5,3333
	G. Controlo	5	5,3667	,59395	5,6667
<u>Pensamento Crítico</u>	G. Intervenção	7	4,7778	,44905	4,7778
	G. Controlo	5	4,9556	,46878	4,8889
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	G. Intervenção	7	5,0000	,57935	5,1667
	G. Controlo	5	5,1513	,50545	5,3333
<u>Liderança</u>	G. Intervenção	7	5,1558	,83931	5,2727
	G. Controlo	5	5,1385	,70302	5,0909
<u>Tomada de Decisão *</u>	G. Intervenção	7	4,2143	,54903	4,1000
	G. Controlo	5	4,7800	,47117	4,8000
<u>Auto-Estima</u>	G. Intervenção	7	4,4107	1,26185	4,8750
	G. Controlo	5	4,1750	1,08829	3,8750
<u>Satisfação com a Escola</u>	G. Intervenção	7	4,7857	,89087	4,8333
	G. Controlo	5	4,8667	,74907	4,5000

Tab. 5: Estatísticas descritivas de cada grupo por variável, no momento do pré-teste.

<b>Variável (Pré-teste)</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
<u>Comunicação</u>	12	-0,901	0,368
<u>Altruísmo</u>	14,5	-0,489	0,625
<u>Responsabilidade Cívica</u>	14	-0,574	0,566
<u>Pensamento Crítico</u>	14	-0,571	0,568
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	14	-0,571	0,568
<u>Liderança</u>	17	-0,081	0,935
<u>Tomada de Decisão</u>	5,5	-1,97	0,049
<u>Auto-Estima</u>	16	-0,244	0,807
<u>Satisfação com a Escola</u>	16	-0,244	0,807

Tab. 6: Estatísticas derivadas da análise não paramétrica de Mann-Whitney, comparando os resultados do grupo experimental com os resultados do grupo de controlo de cada grupo por variável, no momento do pré-teste.

<b>Variável (Pós-teste)</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>	<b>Mediana</b>
<u>Comunicação</u>	G. Intervenção	7	4,6000	,53852	4,4000
	G. Controlo	5	5,0600	,37815	5,2000
<u>Altruísmo</u>	G. Intervenção	7	4,5714	,54710	4,5714
	G. Controlo	5	4,5714	,93678	4,7143
<u>Responsabilidade Cívica</u>	G. Intervenção	7	5,0238	,57275	5,1667
	G. Controlo	5	5,3333	,56519	5,5000
<u>Pensamento Crítico</u>	G. Intervenção	7	4,8817	,41617	4,8389
	G. Controlo	5	4,4889	,51280	4,6667
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	G. Intervenção	7	4,9298	,55646	4,6517
	G. Controlo	5	5,1167	,37546	5,0833
<u>Liderança</u>	G. Intervenção	7	4,8831	,65495	4,9091
	G. Controlo	5	5,0000	,72727	4,9091
<u>Tomada de Decisão</u>	G. Intervenção	7	4,2429	,75687	4,6000
	G. Controlo	5	4,5000	,85440	4,9000
<u>Auto-Estima</u>	G. Intervenção	7	4,1786	1,26832	4,5000
	G. Controlo	5	4,4500	1,34803	4,3750
<u>Satisfação com a Escola</u>	G. Intervenção	7	4,1190	1,16950	4,1667
	G. Controlo	5	4,3333	1,08653	4,3333

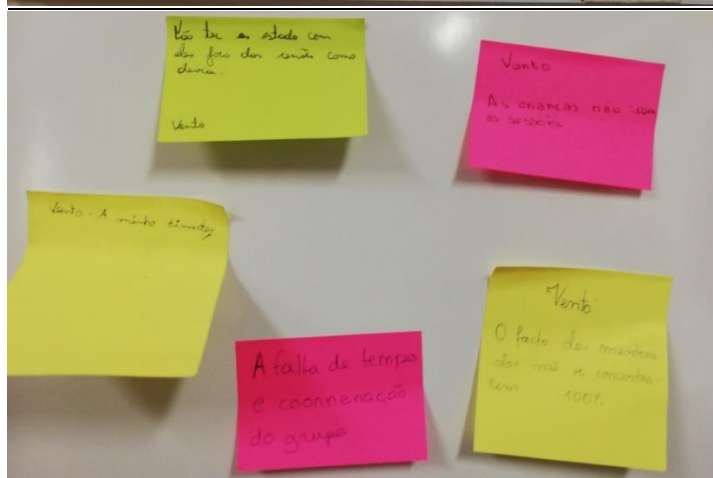
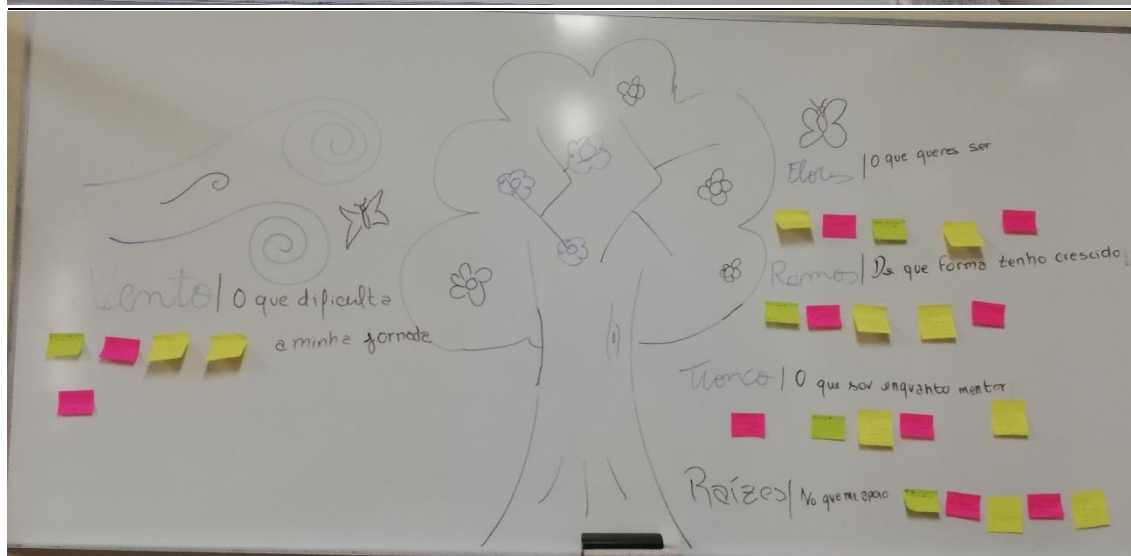
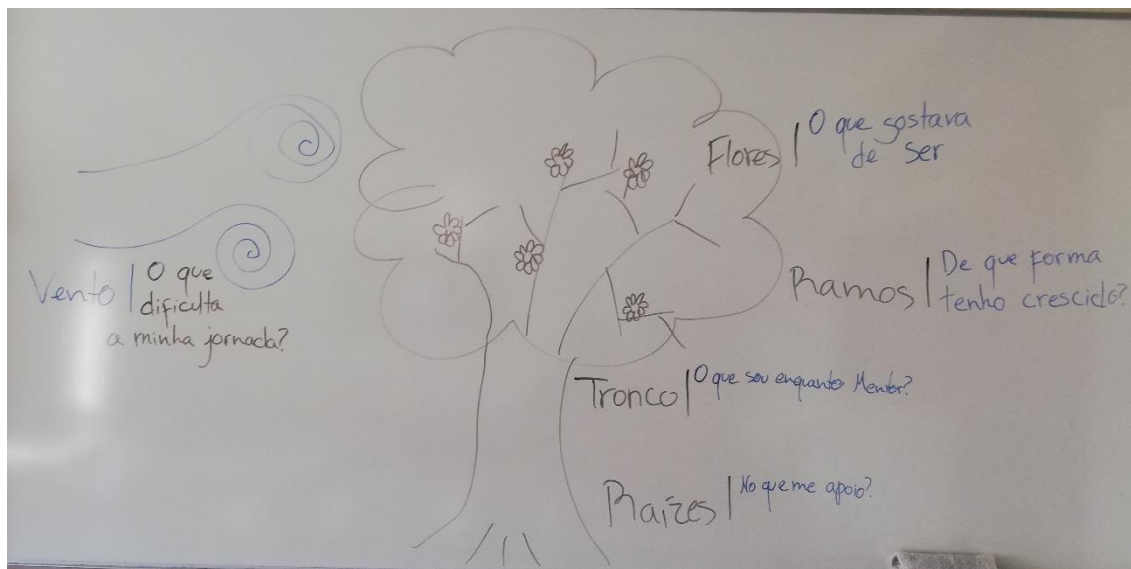
Tab. 7: Estatísticas descritivas de cada grupo por variável, no momento do pós-teste.

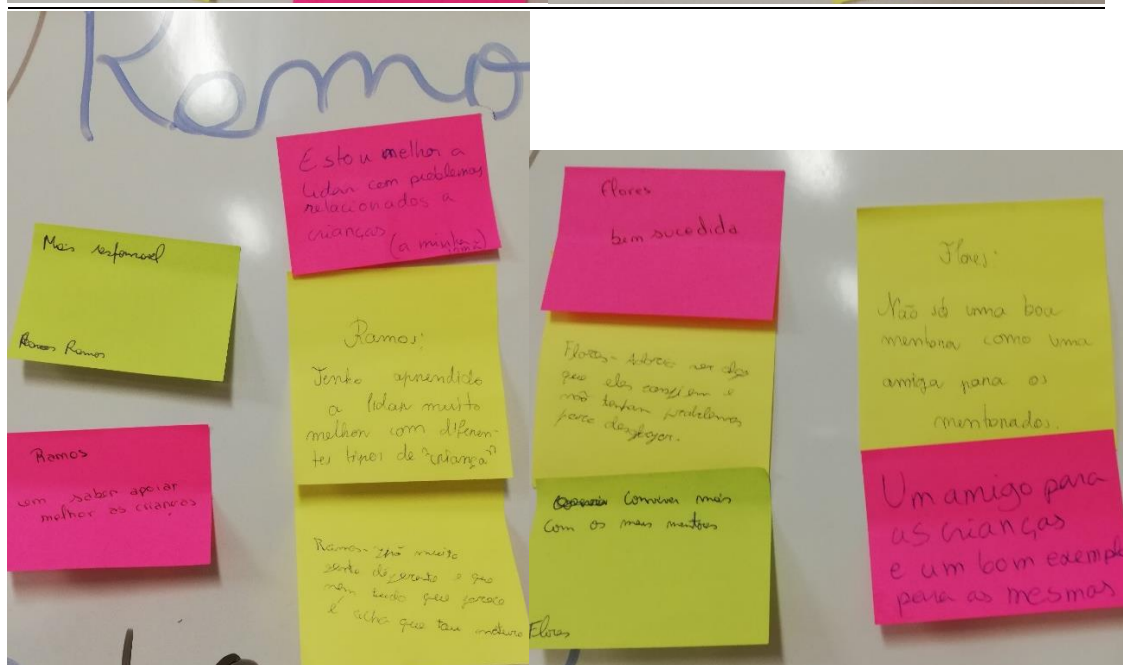
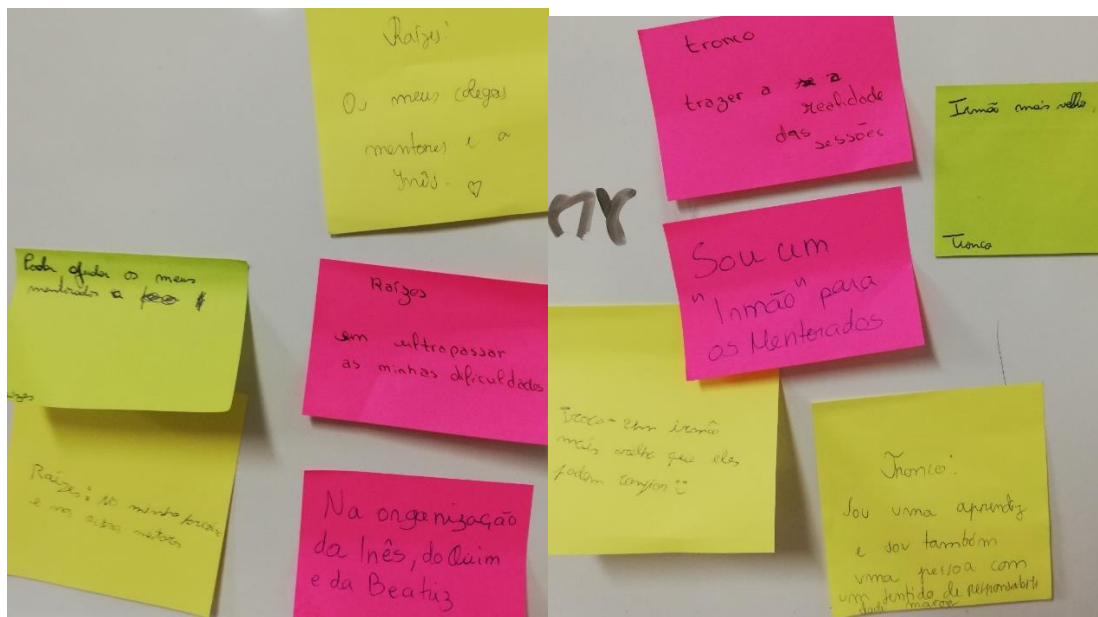
<b>Variável (Pós-teste)</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>Z</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>
<u>Comunicação</u>	7,500	-1,633	0,103
<u>Altruísmo</u>	16,000	-0,244	0,807
<u>Responsabilidade Cívica</u>	11,000	-1,061	0,289
<u>Pensamento Crítico</u>	10,500	-1,139	0,255
<u>Responsabilidade Pessoal</u>	14,500	-0,492	0,622
<u>Liderança</u>	16,000	-0,244	0,807
<u>Tomada de Decisão</u>	11,500	-0,976	0,329
<u>Auto-Estima</u>	14,500	-0,488	0,626
<u>Satisfação com a Escola</u>	15,500	-0,326	0,744

Tab. 7: Estatísticas derivadas da análise não paramétrica de Mann-Whitney, comparando os resultados do grupo experimental com os resultados do grupo de controlo de cada grupo por variável, no momento do pós-teste.



Anexo 16 – Dinâmica de reflexão conjunta “A Árvore da Mentoria” (sessão de reflexão de dia 29 de Março)

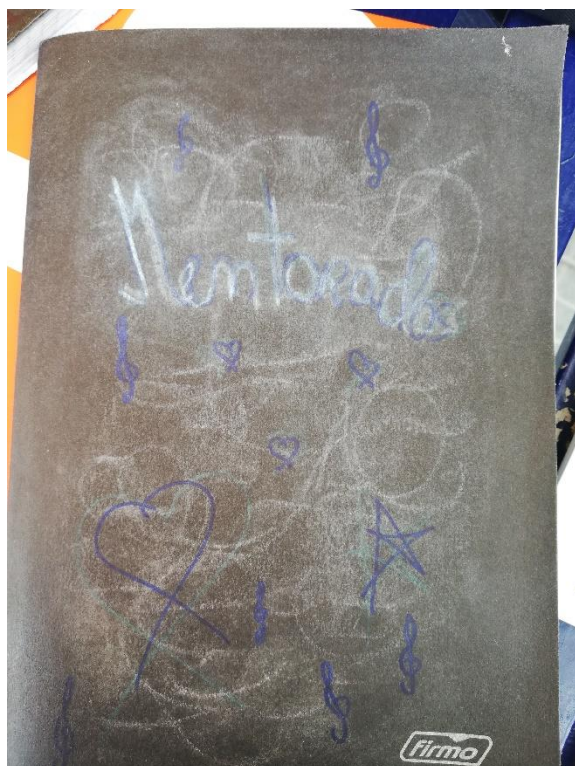




Anexo 17 – Diploma entregue aos mentores numa reunião geral do 9.º ano em que estavam presentes os pais, como forma de recompensar os mentores pelo esforço e envolvimento investidos



## Anexo 18 – Amostra de um diário de bordo



# Diário de Bordo

de um grande

# MENTOR

"A melhor forma de não te sentires desanimado é levantes-te e fazeres alguma coisa. Não esperes que aconteçam coisas boas. Se saíres de casa e fizeres coisas boas acontecerem, vais encher o Mundo de esperança, e vais encher-te de esperança" Barack Obama

Este Diário de Bordo pertence a:

Mentor/Mentora: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Mais sobre mim:

Música/Banda de eleição \_\_\_\_\_

Dava um oscar a este filme/série \_\_\_\_\_

O desporto nº 1 é \_\_\_\_\_

Adoro quando \_\_\_\_\_

O meu sonho é \_\_\_\_\_

Se pudesse mudar qualquer coisa no Mundo, mudava \_\_\_\_\_

Se inventassem o teletransporte, eu ia \_\_\_\_\_

(Cola aqui uma foto, desenha, ou enche esta página de recortes!)

## Como deves usar este Diário de Bordo:

⚡ Preenche-o com tudo aquilo que faz de ti a pessoa que és!

⚡ Regista regularmente a tua vida de Mentor! Tanto as sessões quinzenais com o grupo de Mentores como as sessões que dinamizas para os teus meninos e os momentos que partilhas com eles fora delas!

⚡ Este caderno serve para escreveres sobre os teus pensamentos e sentimentos nesta viagem que é aprender a ser Mentor e a trabalhar em equipa. Vão haver momentos muito felizes e outros bem desafiantes, e tu vais querer recordá-los a todos!

⚡ Não te esqueças de ir preenchendo com regularidade, pelo menos uma vez por semana! É muito importante fazeres um registo completo do teu próprio percurso, com tudo o que foi importante para ti 😊



## Objetivos do Projeto de Mentoria

- ✓ PROMOVER A INTEGRAÇÃO HARMONIOSA DOS ALUNOS DO 5º ANO;
- ✓ DAR EXEMPLOS POSITIVOS E UM APOIO PRÓXIMO E ESPECIAL AOS ALUNOS A QUEM MAIS FAZ FALTA ESSE EXEMPLO E ESSE APOIO;
- ✓ PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO 9º ANO, ATRAVÉS DA RESPONSABILIZAÇÃO PELOS MAIS NOVOS. DO TREINO EM RESOLVER PROBLEMAS; TOMAR DECISÕES; CONHECER E GERIR EMOÇÕES E SENTIMENTOS; E SER UM EXEMPLO DE RESPONSABILIDADE E BONDADE
- ✓ INCENTIVAR AO SEU CRESCIMENTO ATRAVÉS DO PROCESSO DE SE FORMAREM, DINAMIZAR ELES PRÓPRIOS SESSÕES DE REFLEXÃO E PARTILHA E MENTORAREM OS ALUNOS DE 5º ANO QUE LHE FOREM DESIGNADOS
- ✓ DAR OPORTUNIDADE AOS ALUNOS ENVOLVIDOS DE PARTICIPAREM MAIS NA VIDA ESCOLAR E PODEREM CONTRIBUIR PARA O BEM-ESTAR NA ESCOLA

principalmente, a apoiar os teus mentorados à medida que eles descobrem quem são e como se relacionam com os outros

6. Podes e deves estar com os teus mentorados fora das sessões que preparas para eles! É outra forma de os conheceres melhor e num contexto “normal”. Não tenhas vergonha de ir ter com eles e conversar, vocês já se conhecem 😊 (mas tem cuidado para não impores a tua presença 😊)

7. Não estás sozinho! Este é um caminho que vais fazer ao lado dos teus mentorados, do teu grupo de mentores e da psicóloga. Conta com eles para tudo!

8. As sessões quinzenais com a Psicóloga são OBRIGATÓRIAS e muito IMPORTANTES! Não só te permitem perceber mais sobre ti e sobre as pessoas com que estás a colaborar, mas também te dão ferramentas para seres melhor e dares um apoio com mais qualidade, que responda às necessidades dos teus meninos!

## COMO MENTOR DEVES ESTAR CIENTE QUE:

1. Não tens preferência por nenhuma das crianças. Todas merecem a tua atenção, compreensão e apoio! Ajudar não é discriminar 😊
2. Não deves impor as tuas opiniões ou formas de ver as coisas. Deves ajudá-los a desenvolver as suas 😊
3. Em circunstância alguma podes pôr em causa a autoridade ou o profissionalismo de qualquer elemento da comunidade educativa. Lembra-te que agora és um exemplo!
4. Da mesma forma, não deves transmitir opiniões negativas e enviesadas sobre colegas teus. É importante teres uma postura correta e imparcial e não te esqueças: Críticas, só as construtivas e diretamente à pessoa!
5. Não és mais nem menos que qualquer um destes teus colegas, mesmo que sejas mentor deles 😊 És como um irmão mais velho que se dispõe a ouvir, a ajudar e,

## SESSÕES QUINZENAIS COM OS MENTORES E A PSICÓLOGA

25 JAN. 8 FEV. 22 FEV. 8 MARÇO 22 MARÇO 5 ABRIL

## SESSOES COM OS MENTORADOS

[REDACTED]				
30/1	13/2	27/2	20/3	3/4 (3ºP.)
[REDACTED]				
30/1	13/2	27/2	20/3	3/4 (3ºP.)
[REDACTED]				
6/2	20/2	13/3	27/3	(3ºP.)

## Responsabilidade

- Ser responsável é saber ser um bom exemplo para os mais novos

## Compromisso

- Ter espírito de compromisso é saber que as pessoas – os mentorados, os mentores e a escola – estão a contar contigo.

## Confidencialidade

- Confidencialidade é respeitar a privacidade tanto dos teus colegas mentores como das crianças. Lembra-te: quando alguém partilha algo seu contigo, esse é um gesto de confiança em ti!

## Cooperação

- Cooperar é trabalhar em conjunto com os mentores, os mentorados e a psicóloga, num ambiente de empenho, respeito e confiança

Este Diário do Bordo pertence a:

Mentor/Mentora: \_\_\_\_\_

Ano: 9.º

Turma: \_\_\_\_\_

Mais sobre mim:

Música/Banda de eleição Quem, etc

Dava um óscar a este filme/série A Jistancia Bonn (2019)

O desporto nº 1 é voluntariado

Adoro quando

cantar música

O meu sonho é

ser feliz e viajar pelo mundo

Se pudesse mudar qualquer coisa no Mundo, mudava

o código penal.  
as leis (de crimes) (criminalidade)

Se inventassem o teletransporte, eu ia de férias para o mundo inteiro

